



**Universidade de
Aveiro**

2016

Departamento de Educação e Psicologia

**CRISTINA RITA
FERREIRA ARALA
CHAVES**

INTERAÇÃO DIDÁTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Contributos de um estudo baseado na
dimensão sócio-afetiva da aprendizagem
colaborativa**



**Universidade de
Aveiro**

2016

Departamento de Educação e Psicologia

**CRISTINA RITA
FERREIRA ARALA
CHAVES**

INTERAÇÃO DIDÁTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Contributos de um estudo baseado na
dimensão sócio-afetiva da aprendizagem
colaborativa**

Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à Francisca, com todo o amor do mundo.

o júri

presidente

Prof. Doutor Fernando Joaquim Fernandes Tavares Rocha
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professora Associada com Agregação, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Sílvia Maria Melo-Pfeifer
Professora Associada, Faculdade de Ciências de Educação, Universidade de Hamburgo, Alemanha

Prof. Doutora Cristina Maria Ferreira Pinto da Silva
Professora Coordenadora, Instituto Superior de Contabilidade e Administração, Instituto Politécnico do Porto

Prof. Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Professora Auxiliar, Universidade Aberta

Prof. Doutora Gillian Grace Owen Moreira
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao Marco, a quem devo ter conseguido chegar aqui. Agradeço o apoio incondicional e por nunca me ter deixado desistir. Por ter tido tantas vezes que assumir sozinho o leme do barco familiar, levando-o sempre a bom porto.

À Francisca, por todas as minhas ausências, que aguentou sem qualquer recriminação e com um sorriso nos lábios. Por todo o amor e carinho. Por tudo.

À minha mãe, que durante este longo processo, conseguiu sempre confortar-me e iluminar o meu caminho. Ao meu pai, pelo apoio.

À Joana F, pela amizade constante e inequívoca, traduzida em inúmeras conversas cúmplices e sugestões sempre certas, no final das quais saí sempre mais positiva e segura.

Ao meu irmão e à Joana L, por estarem sempre lá quando precisei.

À Helena Sá, pela sua orientação sábia e conselheira.

Aos meus sogros, pelo suporte manifestado.

Aos meus amigos e família, pelas manifestações de apoio tão importantes ao longo deste percurso.

Aos meus alunos, o ponto de partida e de chegada do meu percurso investigativo e profissional.

Resumo

Pretendeu-se com este projecto de investigação estudar a interação didática co-construída por alunos do ensino superior em moldes de aprendizagem colaborativa na aula de Inglês língua estrangeira, com enfoque na dimensão sócio-afetiva da aprendizagem.

Na base do quadro teórico encontra-se o pressuposto de que o conhecimento é algo dinâmico e construído colaborativamente, e que é na interação didática que emergem os comportamentos verbais reveladores do Saber—Ser/Estar/Aprender dos sujeitos, nomeadamente através da co-construção e negociação de sentidos. Subjacente portanto ao estudo está a convicção de que “o trabalho crítico sobre a interação permite entender os modos relacionais entre os sujeitos pedagógicos, as relações interpessoais que se estabelecem e articular o desenvolvimento linguístico-comunicativo com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (Araújo e Sá & Andrade, 2002, p. 82).

Esta investigação centra-se exclusivamente nos aprendentes, na sequência de indicações provenientes da revisão de literatura, as quais apontam para uma lacuna nas investigações efetuadas até à data, referente ao número insuficiente de estudos dedicado à interação didática interpares, já que a grande maioria dos estudos se dirige para a relação professor-aluno (*cf.* Baker & Clark, 2010; Hellermann, 2008; O'Donnell & King, 2014). Por outro lado, o estado da arte relativo às investigações focalizadas na interação entre aprendentes permite concluir que a melhor forma de exponenciar esta interação será através da aprendizagem colaborativa (*cf.* Johnson, Johnson, & Stanne, 2000; Slavin, 2014; Smith, Sheppard, Johnson, & Johnson, 2005). Circunscrevemos o nosso estudo à dimensão sócio-afetiva das estratégias de aprendizagem que ocorrem nessas interações, já que a revisão da literatura fez evidenciar a correlação positiva da aprendizagem colaborativa com as dimensões social e afetiva da interação (*cf.* Byun *et al.*, 2012): por um lado, a dinâmica de grupo numa aula de língua estrangeira contribui grandemente para uma percepção afetiva favorável do processo de aprendizagem, incrementando igualmente a quantidade e a qualidade da interação (*cf.* Felder & Brent, 2007); por outro lado, a existência, na aprendizagem colaborativa, dos fenómenos de correção dos pares e de negociação de sentidos estimula a emergência da dimensão sócio-afetiva da aprendizagem de uma língua estrangeira (*cf.* Campbell & Kryszewska, 1992; Hadfield, 1992; Macaro, 2005).

É neste enquadramento teórico que se situam as nossas questões e objetivos de investigação. Em primeiro lugar procurámos saber como é que um grupo de aprendentes de Inglês língua estrangeira do ensino superior percebe as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que utiliza em contexto de sala de aula, no âmbito da aprendizagem colaborativa e não-colaborativa. Procurámos igualmente indagar quais as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas passíveis de serem identificadas neste grupo de aprendentes, em situação de interação didática, em contexto de

aprendizagem colaborativa. Finalmente, questionámo-nos sobre a relação entre a percepção que estes alunos possuem das estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que empregam nas aulas de Inglês língua estrangeira e as estratégias sócio-afetivas identificadas em situação de interação didática, em contexto de aprendizagem colaborativa.

No que respeita à componente empírica do nosso projecto, norteámo-nos pelo paradigma qualitativo, no contexto do qual efetuámos um estudo de caso, a partir de uma abordagem tendencialmente etnográfica, por tal nos parecer mais consentâneo, quer com a nossa problemática, quer com a natureza complexa dos processos interativos em sala de aula. A metodologia quantitativa está igualmente presente, pretendendo-se que tenha adicionado mais dimensionalidade à investigação, contribuindo para a triangulação dos resultados.

A investigação, que se desenvolveu ao longo de 18 semanas, teve a sala de aula como local privilegiado para obter grande parte da informação. Os participantes do estudo de caso foram 24 alunos do primeiro ano de uma turma de Inglês Língua Estrangeira de um Instituto Politécnico, sendo a investigadora a docente da disciplina. A informação proveio primordialmente de um *corpus* de interações didáticas colaborativas audiogravadas e posteriormente transcritas, constituído por 8 sessões com uma duração aproximada de uma hora, e das respostas a um inquérito por questionário – construído a partir da taxonomia de Oxford (1990) – relativo à dimensão sócio-afetiva das estratégias de aprendizagem do Inglês língua estrangeira.

O *corpus* gravado e transcrito foi analisado através da categorização por indicadores, com o objetivo de se detetarem as marcas sócio-afetivas das estratégias de aprendizagem mobilizadas pelos alunos. As respostas ao questionário foram tratadas quantitativamente numa primeira fase, e os resultados foram posteriormente triangulados com os provenientes da análise do *corpus* de interações.

Este estudo permitiu: i) elencar as estratégias de aprendizagem que os aprendentes referem utilizar em situação de aprendizagem colaborativa e não colaborativa, ii) detetar quais destas estratégias são efetivamente utilizadas na aprendizagem colaborativa, iii) e concluir que existe, na maioria dos casos, um desfasamento entre o autoconceito do aluno relativamente ao seu perfil de aprendente de línguas estrangeiras, mais concretamente às dimensões afetiva e social das estratégias de aprendizagem que mobiliza, e a forma como este aprendente recorre a estas mesmas estratégias na sala de aula. Concluímos igualmente que, em termos globais, existem diferenças, por vezes significativas, entre as representações que os sujeitos possuem da aprendizagem colaborativa e aquelas que detêm acerca da aprendizagem não colaborativa.

Keywords

English as a Foreign Language

Classroom Interaction

Higher Education

Collaborative Learning

Social and Affective Learning Strategies

Abstract

The aim of this research project was to study classroom interaction in higher education, in a group of English as a foreign language learners, who were working in a collaborative learning setting, with a focus on social and affective learning strategies.

Our theoretical framework was built on the assumption that knowledge is dynamic and built collaboratively, and that it is during classroom interaction, through co-construction and negotiation of meaning, that significant and revealing verbal behaviors emerge. Thus, we believe that "critical work about interaction allows us to understand the relational approaches between subjects as well as the interpersonal relationships established. It also enables us to connect the students' linguistic and communicative development with their personal and social development" (Araújo e Sá & Andrade, 2002, p. 82).

Since our literature review pointed to a gap in previous researches, related to the inadequate number of studies dedicated to peer interaction in the classroom, as the vast majority of studies focuses on the teacher-student relationship, our study is entirely focused on learners (see Baker & Clark, 2010; Hellermann, 2008; O'Donnell & King, 2014). Moreover, the state of the art of peer interaction research led us to conclude that the best way to foster this interaction was through collaborative learning (see Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Slavin, 2014; Smith, Sheppard, Johnson & Johnson, 2005). We limited our study to the social and affective learning strategies that occur in these interactions, since the literature established a positive correlation between collaborative learning and the social and affective dimensions of interaction (*cf.* Byun et al., 2012): on the one hand, group dynamics in a foreign language class contributes greatly to a positive affective perception of the learning process, also increasing the quantity and quality of the existing interaction (see Felder & Brent, 2007); on the other hand, the existence, in collaborative learning, of peer correction phenomena enhances the socio-affective dimension in foreign language learning (*cf.* Campbell & Kryszewska, 1992; Hadfield, 1992; Macaro, 2005).

It is within this theoretical framework that our research questions and objectives lie. First of all we sought to know how a group of Higher Education learners of English as a foreign language envisaged the socio-affective learning strategies used in the classroom within a collaborative and non-collaborative learning context. We also tried to find which socio-affective learning strategies could be identified in this group of learners, in a situation of collaborative learning classroom interaction. Finally, we tried to understand the relationship between the perception that these students had of the socio-affective learning strategies employed during classes and the socio-affective strategies identified in a classroom interaction situation in the context of collaborative learning.

With regard to the empirical component of our project, we followed the

qualitative paradigm, in the context of which we carried out a case study. Our approach was mainly ethnographic, for the reason that it was appropriate for our research questions and also due to the complex nature of the interactive classroom processes. The quantitative methodology is also present, providing more dimensionality to the research, by contributing to the triangulation of the results.

This research, which was developed over 18 weeks, took place mainly within the classroom. The case study participants were 24 English as a foreign language students of the first year in a Polytechnic Institute, and the researcher was the lecturer. The information came primarily from a *corpus* of collaborative classroom interactions, which were audio recorded and later transcribed, consisting of 8 sessions with an approximate duration of one hour, and the answers to a questionnaire - built from Oxford's (1990) Taxonomy - on the social and affective learning strategies used in the English as a foreign language classroom.

The recorded and transcribed *corpus* was analyzed by means of category indicators, with the aim of detecting the socio-affective learning strategies employed by learners. Questionnaire responses were analyzed quantitatively in a first phase, and the results were then triangulated with those originating from the interaction *corpus* analysis.

This study allowed us to: i) list the learning strategies learners use in collaborative and non-collaborative learning situations ii) detect which of these strategies are effectively used in the collaborative learning classroom iii) and conclude that there is, in most cases, a mismatch between the learners' self-concept regarding their foreign language learner profile, particularly in what concerns the affective and social dimensions of the learning strategies used, and the way these learners employ these same strategies in the classroom. We were also able to determine that, by and large, there are significant differences between the representations that subjects have of collaborative learning in comparison with non-collaborative learning.

ÍNDICE GERAL

Índice de Anexos.....	i
Índice de Figuras	ii
Índice de Tabelas	iv
INTRODUÇÃO GERAL	1
PARTE I – ANCORAGENS TEÓRICO-CONCEPTUAIS.....	9
Introdução à Parte I.....	10
Capítulo 1 – Aprendizagem e Interação Didática em Língua Estrangeira.....	13
1.1 A Aprendizagem	14
1.1.1. A Aprendizagem numa Perspetiva Construtivista	16
1.2 A Aprendizagem no Ensino Superior	19
1.3 A Aprendizagem de uma Língua Estrangeira.....	33
1.3.1 Estratégias de Aprendizagem de uma Língua Estrangeira.....	49
1.4 A Interação Didática.....	57
1.4.1 Comunicação, Interação e Discurso – três conceitos interligados	58
1.4.2 A Interação Verbal Didática em Língua Estrangeira	62
Capítulo 2 – A Dimensão Sócio-Afetiva da Aprendizagem	69
2.1 Emoção e Afetos – definição	70
2.2 A Linguagem numa Perspetiva Social e Afetiva	74
2.3 Dimensão Sócio-Afetiva da Interação Didática em Língua Estrangeira	77
Capítulo 3 – A Aprendizagem Colaborativa.....	87
3.1 Definição do conceito de Aprendizagem Colaborativa.....	89
3.1.1 Origens da Aprendizagem Colaborativa.....	89
3.1.2 Aprendizagem Colaborativa ou Cooperativa?	91
3.1.3 O que é a Aprendizagem Colaborativa?	93
3.1.4 Constituição dos grupos	96
3.1.5 Benefícios da Aprendizagem Colaborativa.....	104
3.2 A Aprendizagem Colaborativa Didática em Língua Estrangeira	109
3.2.1 A Aprendizagem Colaborativa por tarefas na aula de Língua Estrangeira.....	112
3.2.2 Utilização da Língua Materna na aula de Língua Estrangeira.....	119
3.2.3 A dimensão espacial da Aprendizagem Colaborativa Didática em Língua Estrangeira.....	121
PARTE II – A INVESTIGAÇÃO.....	125
Introdução à Parte II.....	126
Capítulo 4 – Ancoragem Metodológica.....	131

4.1 – Abordagem e Enquadramento Metodológicos.....	132
4.2- Definição do Problema de Investigação	138
4.3 – Questões e Objetivos de Investigação	139
4.3.1 - Questões de Investigação	139
4.3.2 - Objetivos de Investigação.....	142
Capítulo 5 – <i>Design</i> do Estudo Empírico	145
5.1 – Contexto.....	147
5.1.1 O Curso de Desporto do IPG.....	147
5.1.2 A Unidade Curricular de Língua Estrangeira Aplicada — Inglês 2 (LEA2).....	150
5.1.3 Os Alunos	156
5.2 – Etapas da Investigação.....	159
5.2.1 Preparação do Caso Prático – Primeiro Semestre.....	162
5.2.2 Implementação do Caso Prático – Segundo Semestre	168
5.3 - Instrumentos de Recolha de Dados	184
5.3.1 Elaboração da Ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa	185
5.3.2 Elaboração do Questionário Estratégias de Aprendizagem: Dimensão Sócio-afetiva.....	187
5.3.3 A gravação das aulas de aprendizagem colaborativa.....	196
Capítulo 6 – Tratamento e análise dos dados e discussão dos resultados	203
6.1. Tratamento dos dados.....	204
6.1.1 Tratamento dos dados relativos à ficha de auto- e hetero- avaliação intermédia da aprendizagem colaborativa	205
6.1.2. Tratamento dos dados relativos ao Questionário das Estratégias de Aprendizagem: Dimensão Sócio-afetiva.....	205
6.1.3. Tratamento dos dados relativos ao <i>corpus</i> de Interação Verbal Didática	206
6.2 Análise dos dados.....	222
6.2.1 Análise da ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa	222
6.2.2 Análise e discussão dos resultados do Questionário das Estratégias de Aprendizagem: Dimensão Sócio-Afetiva.....	238
6.2.3 Análise dos resultados do <i>corpus</i> de Interação Verbal Didática	286
6.3 Síntese e Análise Comparativa dos Resultados: Questionário das Estratégias de Aprendizagem <i>versus</i> <i>Corpus</i> de Interação.....	339
6.4 Discussão dos Resultados.....	360
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	375
Das Expectativas Iniciais.....	376
... Às Conclusões.....	378
Das Limitações do Estudo.....	385
... Aos Futuros Caminhos a Percorrer.....	387
BIBLIOGRAFIA	391

Índice de Anexos

1 – Questionários	1
1.1 - Ficha perfil do aluno	2
1.2 - Ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia do trabalho colaborativo didático	4
1.3 - Questionário Estratégias de Aprendizagem: Dimensão sócio-afetiva	6
1.3.1– Guião do Questionário	12
2 – Transcrições	28
2.1 - Normas de Transcrição	29
2.2 - Calendário com datas das aulas transcritas	31
2.3 – Transcrição 1	35
2.4 – Transcrição 2	47
2.5 - Transcrição 3	59
2.6 - Transcrição 4	67
2.7 - Transcrição 5	77
2.8 - Transcrição 6	95
2.9 - Transcrição 7	112
2.10 - Transcrição 8	151
2.11 - Transcrição 9	139
3 - Grelhas para análise das transcrições da interação colaborativa didática	157
3.1 - Grelha Tipo	173
3.2 - Grelha Aluno B	174
3.3 - Grelha Aluno G	212
3.4 - Grelha Aluna M	260
3.5 - Grelha Aluno P	302
3.6 - Grelha Grupo	330

Índice de Figuras

Figura 1 - Perspetiva cronológica das principais Teorias da Aprendizagem (com base em Ashworth <i>et al.</i>).....	14
Figura 2 – Parâmetros pedagógicos de uma pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (2002)	26
Figura 3 - Perspetiva Diacrónica das Principais Abordagens/Metodologias de Ensino e Aprendizagem de uma Língua Estrangeira	38
Figura 4 - Modelo experiencial para a educação em línguas estrangeiras (Kohonen, 2007)	39
Figura 5 – O modelo de método de Richards e Rodgers (1986)	41
Figura 6 – As quatro orientações gerais no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (com base em Mora, 2002).....	42
Figura 7 – Pressupostos fundamentais para o sucesso na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira (com base em Kohonen, 1992)	47
Figura 8 – Taxonomia de Oxford (1990): estratégias de aprendizagem.....	52
Figura 9 – Taxonomia de Oxford (1990): Subdivisões das estratégias de aprendizagem diretas	53
Figura 10 – Taxonomia de Oxford (1990): Subdivisões das estratégias de aprendizagem indiretas	54
Figura 11 – Afirmações presentes no Strategy Inventory for Language Learning (SILL) de Oxford (1990), relativas às dimensões afetiva e social.....	57
Figura 12 – Níveis estruturados da interação numa perspetiva etnometodológica	61
Figura 13 – Teorias das Emoções – Macrocategorização (com base em Averill, 1980; Johnson, 2009; Kemper, 1978).	71
Figura 14 – Teorias Ortodoxas da Emoção (com base em Weigand, 2004)	75
Figura 15 – Categorias da Linguagem Emotiva (com base em Kovecses, 2003).....	76
Figura 16 - Inteligência Social (com base em Goleman, 2006)	81
Figura 17 – A colaboração através de ditados populares (com base em Strauss, 2013).	89
Figura 18 – Modelo de Aprendizagem Colaborativa (Baker & Clark, 2010).....	106
Figura 19 – Efeitos na aprendizagem decorrentes da utilização da aprendizagem colaborativa (Slavin, 2014).	107
Figura 20 - Configuração da sala de aula facilitadora da aprendizagem colaborativa (Shindler, 2009). ..	123
Figura 21 – Vantagens da investigação feita pelos próprios professores (com base em McDonough & McDonough, 1997)	134
Figura 22 – Número <i>versus</i> idade dos alunos.....	157
Figura 23 – Idade com que começou a aprender inglês.....	157
Figura 24- Anos de Aprendizagem de inglês	157
Figura 25 – Pré-requisitos para uma aprendizagem colaborativa, a partir de Barrachina e Sanz Torrent (2010).....	165
Figura 26 – Tarefas realizadas no 2º semestre no âmbito da aprendizagem colaborativa.....	178
Figura 27 – Diminuição do <i>Stress</i> (Turma)	240
Figura 28 – Diminuição do stress (Grupo 3)	242
Figura 29 - Motivação (Turma)	244
Figura 30 – Motivação (Grupo 3)	246
Figura 31 – Motivação para ariscar (turma)	248
Figura 32 - Motivação para ariscar (Grupo 3).....	249
Figura 33 – Monitorização emocional (turma)	250
Figura 34 - Monitorização emocional (Grupo 3)	254
Figura 35 – Questionamento (turma).....	258
Figura 36 - Questionamento (Grupo 3).....	261

Figura 37 – Desinibição Social (turma).....	264
Figura 38 - Desinibição Social (Grupo 3).....	265
Figura 39 - Cooperação (turma).....	266
Figura 40 – Cooperação (Grupo 3)	268
Figura 41 – Empatia (turma)	270
Figura 42 – Empatia (Grupo 3).....	273
Figura 43 – Aprendizagem colaborativas <i>vs</i> não colaborativa: d4 <i>versus</i> d5.....	277
Figura 44 – Aprendizagem colaborativas <i>vs</i> não colaborativa: d6 <i>versus</i> d7.....	278
Figura 45 – Aprendizagem colaborativas <i>vs</i> não colaborativa: d8 e d9 <i>versus</i> d10.....	279
Figura 46 – Aprendizagem colaborativas <i>vs</i> não colaborativa: f1 <i>versus</i> f2.....	280
Figura 47– Aprendizagem colaborativas <i>vs</i> não colaborativa: f3 <i>versus</i> f4	281
Figura 48 – Aprendizagem colaborativas <i>vs</i> não colaborativa: f5 <i>versus</i> f6.....	282
Figura 49 – Aprendizagem colaborativas <i>vs</i> não colaborativa: f7 <i>versus</i> f8.....	283
Figura 50 – Aprendizagem colaborativas <i>vs</i> não colaborativa: f9 <i>versus</i> f10.....	285

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Principais perspetivas relativas à aprendizagem (com base em Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2012; Mezirow, 2000; Ormrod & Davis, 2004).....	16
Tabela 2 – Aprendizagem formal, não-formal e informal (com base em Alonso <i>et al.</i> , 2002; Eaton, 2010)	21
Tabela 3 - Conceitos e Dimensões-Chave da Aprendizagem de Adultos (com base em Merriam <i>et al.</i> , 2012; McLeod, 2003; Kiely, Sandmann & Truluck, 2004).....	22
Tabela 4 – Tópicos relevantes para a educação socio-afetiva (com base em Ferguson, 2006).....	82
Tabela 5- Fatores de sucesso e insucesso na aprendizagem de línguas em grupos (com base em Hadfield, 1992).....	99
Tabela 6 - Formas de Constituição dos Grupos (com base em Davis, 1999; Slavin, Hurley, & Chamberlain, 2003)	101
Tabela 7 – Principais Métodos de formação de grupos na Aprendizagem Colaborativa Formal num contexto de aprendizagem por tarefas	117
Tabela 8 – Plano de estudos da licenciatura em Desporto.....	150
Tabela 9 – Caraterização individual da turma (elaborada a partir da ficha perfil do aluno - Anexo 1.1.)	158
Tabela 10 – Resumo das etapas do Caso Prático.....	161
Tabela 11 – Caso prático: Meses de Fevereiro e Março.....	180
Tabela 12 – Caso prático: Mês de Abril.....	182
Tabela 13 – Caso prático: Mês de Maio.....	183
Tabela 14 – Caso prático: Mês de Junho	184
Tabela 15 – Questões presentes no questionário da dimensão sócio-afetiva da aprendizagem.....	192
Tabela 16 – Convenções de transcrição (com base em Allright & Bailey, 1991; Gafaranga e Torras, 2002; Greer, 2003).....	209
Tabela 17 - Principais métodos de análise da interação didática (com base em Nunan, 1992)	211
Tabela 18 – Primeira versão da grelha de análise da interação verbal didática.....	217
Tabela 19 – Versão final dos indicadores constitutivos da grelha de análise das interações verbais.	221
Tabela 20 – Grupo 1: Respostas à ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa	225
Tabela 21 – Grupo 2: Respostas à ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa	227
Tabela 22 – Grupo 3: Respostas à ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa	229
Tabela 23 – Grupo 4: Respostas à ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa	232
Tabela 24 – Grupo 5: Respostas à ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa	236
Tabela 25 - Correspondências, para a dimensão afetiva, das afirmações do questionário e dos respetivos indicadores.....	341
Tabela 26 - Correspondências, para a dimensão social, das afirmações do questionário e dos respetivos indicadores.....	352

INTRODUÇÃO GERAL

Começaremos esta introdução por dar a conhecer, em traços largos, os eixos fundamentais que constituem o nosso trabalho, explicitando razões pela escolha de determinado percurso em detrimento de outros. Na nossa perspetiva, o ensino das línguas deverá ter um objetivo mais amplo do que a simples promoção das competências linguísticas e comunicativas, sendo igualmente seu propósito contribuir para incrementar o potencial de desenvolvimento dos aprendentes de uma forma holística. Tal implica não descurar os aspetos sociais e afetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como contribuir para a progressiva autonomização do aprendente:

Developing learner autonomy in language learning entails holistic goals for language learning as learner education. Accordingly, language learning involves a broad range of complex thinking and learning skills and emphasises the importance of such qualities as self-direction, self-control, self-reflection and a capacity for responsible social interaction. (Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen & Lehtovaara, 2014, p. 2)

Neste enquadramento, entendemos que seria pertinente fazer a explicitação da trajetória que nos permitiu chegar à escrita deste documento. Ao iniciarmos este projecto de investigação, tivemos como intenção primordial focar-nos nas dimensões profissional e investigativa da Didática, na categorização de Alarcão (1994), para que, a partir da nossa prática profissional enquanto professoras, pudéssemos construir conhecimento com base numa investigação focalizada na sala de aula. Este é, na sua essência, um documento de investigação académica que ganhou forma como consequência de uma ação muito concreta – a frequência da parte curricular do Doutoramento em Didática¹. Foram assim lançadas as raízes para o que viria a ser um projecto deveras extenso, repleto de avanços e recuos. Porque acreditamos, cada vez mais, numa abordagem global de processos e percursos didáticos, faz para nós todo o sentido partir deste começo como forma de explicitar narrativamente o nosso percurso investigativo.

¹ Posteriormente a sua denominação foi alterada para Doutoramento em Educação.

Foi sempre nossa intenção centrar a investigação em algo que nos dissesse diretamente respeito, já que, numa perspetiva holística, não faria para nós sentido haver uma dissociação entre o nosso papel de investigadora e a nossa função enquanto professora. Procurámos maioritariamente abraçar uma permanente postura crítico-reflexiva, articulada com a adoção de uma atitude ecológica e holística, em que a nossa experiência prática se interligou frequentemente com os referenciais teóricos que viemos a construir, postura que procurámos manter consentânea com o estudo de uma Didática que se pretende complexa e em constante evolução (*cf.* Alarcão *et al.*, 2004).

Daí termos elegido a Didática das línguas estrangeiras como nosso ponto de partida, já que somos professoras de Inglês língua estrangeira. Ao longo do nosso percurso docente, temos adotado maioritariamente uma abordagem comunicativa do ensino e aprendizagem da língua, o que naturalmente nos levou a focalizar a nossa atenção na interação didática como parte integrante desta abordagem. Tsui (2001) define a interação didática da seguinte forma: “the term classroom interaction refers to the interaction between teacher and learners, and amongst the learners, in the classroom” (p.120). Assim, por nutrirmos um interesse especial por esta área, realizámos, como trabalho científico do primeiro ano curricular do Doutoramento, com o propósito de obter uma visão transversal mais clara do panorama investigativo nesta área, uma meta-análise dos estudos relativos à Interação Didática em Língua Estrangeira (publicados entre 2000 e 2007). Desta meta-análise surgiu como incontestável que a interação didática tem um peso significativo na aprendizagem e que, embora existam já muitos estudos neste âmbito, o tema não foi de todo esgotado, pelo que a pertinência de efetuarmos uma investigação nesta área foi por nós confirmada (*cf.* Mackey & Gass, 2006; Carpenter, Jeon, MacGregor & Mackey, 2006). De facto, “o trabalho crítico sobre a interação permite entender os modos relacionais entre os sujeitos pedagógicos, as relações interpessoais que se estabelecem e articular o desenvolvimento linguístico-comunicativo com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (Araújo e Sá & Andrade, 2002, p. 82).

Desta meta-análise emergiu igualmente uma conclusão genérica – seria relevante levar a cabo investigações com componente empírica, centradas nos

aprendentes, que permitissem conhecer de que forma se processa a aprendizagem na aula de língua estrangeira (cf. Cao & Philp, 2006; Carpenter *et al.*, 2006). No seguimento desta linha de pensamento, Alarcão (2000) faz a seguinte afirmação fulcral no contexto da nossa investigação: “Têm-se realizado estudos sobre os mundos vividos do professor. Gostaria de saber o que nos revelaria o estudo dos mundos vividos dos estudantes de hoje” (p. 16).

Uma terceira conclusão que pudemos retirar da meta-análise efetuada prendeu-se com a necessidade de haver mais investigações em contexto de sala de aula, com componente empírica, relativas à interação didática em língua estrangeira, já que não existia ainda suficiente produção de conhecimento nesta área (cf. Coyle, Verdú & Valcárcel, 2006; Germain & Netten, 2005a; Hilton, 2005).

Partindo destas três conclusões, decidimos estudar a Interação Didática em Língua Estrangeira. Ao fazermos a revisão da literatura nesta área, Kumaravadivelu (1994, 2002, 2006, 2008a, 2008b) foi para nós uma referência fundamental, já que dedica parte da sua obra ao estudo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, focando-se frequentemente no aprendente adulto, sendo defensor de uma abordagem eclética. Este autor refere, na esfera da comunicação em sala de aula, a existência de três dimensões interligadas da interação: a interação como uma atividade textual, a interação como uma atividade interpessoal e a interação como uma atividade ideacional (cf. Kumaravadivelu, 2008). A primeira diz respeito às realizações linguísticas que criam textos coerentes, quer sejam falados ou escritos, os quais se encaixam num acontecimento interativo específico, “enabling L2 learners and their interlocutors to understand the message as intended. Specifically, it focuses on syntactic and semantic conversational signals, and its outcome is measured primarily in terms of linguistic knowledge/ability” (Kumaravadivelu, 2008, p. 67). A interação como uma atividade interpessoal é definida por este autor como o potencial dos participantes para estabelecerem e manterem relações sociais e ter encontros interpessoais, sendo o seu resultado medido em termos do relacionamento pessoal criado na sala de aula. A última dimensão, por sua vez, prende-se com “an expression of one’s self-identity based on one’s experience of the real or imaginary world in and

outside the classroom. Specifically, it focuses on ideas and emotions the participants bring with them” (Kumaravadivelu, 2008, p. 67).

Com a introdução de uma divisão tripartida, o autor não está a sugerir que as três dimensões são exatamente iguais ou absolutamente separadas, afirmando que qualquer atividade interacional bem-sucedida abarcará as três dimensões com diferentes graus de sofisticação. Kumaravadivelu (2008) refere que até à data se investiu muito pouco na investigação de duas dimensões: “It is fair to say that so far, L2 interactional research has focused largely on interaction as a textual activity, and to some extent on interaction as interpersonal activity. It has almost completely ignored interaction as an ideational activity” (p. 67). Ou seja, entendemos que a nossa investigação se pode enquadrar nestas duas vertentes da interação que Kumaravadivelu refere como tendo sido descuradas, já que o nosso estudo de caso se dedica à dimensão sócio-afetiva que emerge da interação entre pares, sem a mediação do professor. Neste tipo de situação, pudemos observar e dar conta de bastantes situações onde é comum surgirem as três dimensões interligadas da interação: a interação como uma atividade textual, a interação como uma atividade interpessoal e a interação como uma atividade ideacional (*cf.* Parte II).

Tomámos portanto a decisão de centrar exclusivamente a nossa investigação nos aprendentes, no sentido de observar as indicações recolhidas através da revisão de literatura efetuada, as quais apontavam uma lacuna nas investigações efetuadas até então, referente ao número insuficiente de estudos dedicado à interação didática inter pares, já que a grande maioria dos estudos atuais se continua a dirigir para a relação professor-aluno (*cf.* Baker e Clark, 2010; Hellermann, 2008; O'Donnell & King, 2014).

Ao aprofundarmos o estado da arte relativo às investigações centradas exclusivamente na interação entre aprendentes, chegámos à conclusão de que a melhor forma de a exponenciar seria através da aprendizagem colaborativa (*cf.* Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Slavin, 2014; Smith, Sheppard, Johnson, & Johnson, 2005). Sobressaíram igualmente da revisão da literatura recomendações para que haja mais estudos a demonstrar a viabilidade de uma

abordagem colaborativa à aprendizagem no ensino terciário, já que a mesma é parcamente utilizada (cf. Baker e Clark, 2010; McInerney & Roberts, 2004). Verificámos, para além do que referimos anteriormente, que a aprendizagem por tarefas, aliada à aprendizagem colaborativa, contribui frequente para o aumento da interação no seio do grupo e para a aproximar de contextos reais (cf. Hadfield, 1992; Nunan, 2006; Pica, Kang & Sauro, 2006).

Concomitantemente, a revisão da literatura fez evidenciar as dimensões social e afetiva da interação, e a correlação positiva da aprendizagem colaborativa com estas dimensões (cf. Slavin, 2014). Dörnyei e Malderez (1999) salientam que a dinâmica de grupo numa aula de língua estrangeira é grandemente responsável pelas atitudes dos aprendentes relativamente à sua perceção afetiva do processo de aprendizagem, influenciando também a quantidade e qualidade da interação, de acordo com o grau de cooperação entre alunos e o seu próprio envolvimento a nível individual.

Na confluência destes referenciais teóricos, foi nosso propósito estudar a **Interação Didática em Língua Estrangeira**, com base na **Dimensão sócio-afetiva da Aprendizagem Colaborativa**.

Assim, interligada ao referencial teórico que adotámos está a definição do problema de investigação, o qual norteou as nossas questões e objetivos: esta investigação foca-se na problemática da interação didática que se constrói em situação de aprendizagem colaborativa em língua estrangeira, assumindo uma perspetiva émica, com um enfoque particular nos contextos sócio-afetivos. Fomos simultaneamente investigadora e docente da disciplina, pelo que a nossa participação teve uma relevância que não poderá ser negligenciada, por sermos participantes ativos da nossa própria investigação: “all social research is a form of participant observation, because we cannot study the social world without being part of it” (Atkinson & Hammersley, 1994, p. 249). Assumimos portanto o nosso papel atuante nesta investigação, tendo sido todavia constante a intenção de o manter o mais neutro possível. Por outro lado, procurámos, ao longo de todo o processo investigativo, ter em conta, como Van Lier (2003) preconiza, que é crucial que o quadro investigativo não constrinja ou pré-determine aquilo que

deve ser estudado, mas que encoraje a exploração daquilo que ainda não é visível.

Deste modo, elaborámos as nossas questões de investigação e, a partir destas, os objetivos que nos propúnhamos atingir. A nossa primeira questão de investigação consiste em saber como é que um grupo de aprendentes de Inglês língua estrangeira do ensino superior perceciona as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que utiliza em contexto de sala de aula, no âmbito da aprendizagem colaborativa e não-colaborativa. Em coordenação com esta questão, surge-nos a necessidade de averiguar se há diferenças nestas perceções relativamente à aprendizagem colaborativa *versus* a aprendizagem não-colaborativa. Procurámos igualmente saber quais as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas passíveis de serem identificadas neste grupo de aprendentes, em situação de interação didática, em contexto da aprendizagem colaborativa. Finalmente, entendemos que seria pertinente apurar qual a relação entre a perceção que um grupo de aprendentes possui das estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que emprega nas aulas de Inglês língua estrangeira e as estratégias sócio-afetivas identificadas em situação de interação didática, em contexto de aprendizagem colaborativa.

Tendo em conta as questões de investigação que anteriormente referimos e o enquadramento teórico que lhes subjaz e que simultaneamente é por estas pré-determinado, este documento divide-se em duas partes, que não se pretendem estanques mas sim complementares. Na primeira parte exporemos as ancoragens teóricas e conceptuais subjacentes ao nosso estudo, onde procurámos, de entre a vasta e divergente literatura disponível, formar aglomerados de sentido válidos para a nossa proposta investigativa, tentando não nos enredar nos emaranhados terminológicos e conceptuais que nos desafiaram, ou, dito de outra forma, nas palavras de Kumaravadivelu (2008), tentámos descobrir “how to clear the conceptual cobwebs and terminological bedbugs prevalent in the combinations, harmonies, and discords between layers upon layers of theoretical principles and pedagogic practices” (p. xiv). Esta parte tem uma estrutura tripartida correspondente aos eixos teóricos fulcrais da nossa

investigação. O primeiro capítulo é dedicado à aprendizagem em geral e à aprendizagem das línguas em particular, salientando-se igualmente a interação verbal didática como parte deste enquadramento. O segundo capítulo aborda as questões relativas às emoções e à afetividade, com especial enfoque na vertente afetiva emergente aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira. Segue-se o capítulo número três, dedicado à aprendizagem colaborativa, no qual se explora de forma mais aprofundada o trabalho colaborativo que ocorre numa sala de língua estrangeira.

A segunda parte deste documento tem um cariz mais pragmático, estando dedicada à vertente prática da nossa investigação. Nela delineamos o desenho metodológico do nosso estudo, apresentamos os métodos de investigação eleitos de acordo com os pressupostos teóricos que elegemos, mostramos os resultados obtidos e refletimos sobre os mesmos. Assim, o quarto capítulo trata da ancoragem metodológica que sustentou o *design* do nosso estudo empírico, o qual é descrito no capítulo número cinco. Este capítulo é dedicado a uma caracterização do contexto do nosso caso prático e da implementação do mesmo. São referidos igualmente os instrumentos de recolha de dados que nos permitiram efetuar a nossa investigação, sendo eles a gravação áudio das aulas de aprendizagem colaborativa, o questionário relativo à dimensão sócio-afetiva das estratégias de aprendizagem, e a ficha de auto e heteroavaliação intermédia da aprendizagem colaborativa. O sexto capítulo contém o tratamento dos dados obtidos e a análise e discussão dos resultados.

Iniciamos a Conclusão com uma reflexão sobre alguns pressupostos iniciais que se foram alterando ao longo do processo de construção deste texto. Apresentamos de seguida as conclusões a que chegámos, seguidas da enumeração das limitações do nosso estudo. Terminamos com a apresentação de sugestões para futuras investigações, consequência de uma reflexão sobre os contributos desta investigação, as quais poderão abrir pistas para trabalhos subsequentes.

PARTE I – ANCORAGENS TEÓRICO-CONCEPTUAIS

Introdução à Parte I

Nesta primeira parte pretendemos demonstrar de que forma as abordagens conceptuais relativas às diversas áreas por nós escolhidas estruturaram o nosso pensamento, e, conseqüentemente, a nossa investigação consubstanciada neste texto. Os pressupostos teóricos subjacentes ao nosso estudo constituem inequivocamente o ponto de partida e de chegada nesta incursão pela aprendizagem colaborativa como incubadora da dimensão sócio-afetiva das interações verbais didáticas.

Os principais capítulos desta primeira parte iniciam-se por uma breve perspetiva histórica, já que o estado da arte é sempre uma consequência daquilo que ocorreu anteriormente, daí uma perspetiva diacrónica abreviada ter-se-nos afigurado pertinente para ancorar os pressupostos teóricos atuais em que nos baseámos e também para nos ajudar a antever os possíveis percursos futuros:

First of all, on a broader level of human experience, as Karl Marx (...) is reported to have said, those who do not study history are condemned to repeat it. Secondly, as in many other areas of knowledge, nothing can be so revolutionary in language teaching as to make a complete break with the past. (Kumaravadivelu, 2008, p. xvii)

Nesta primeira parte, principiaremos do geral para o particular, mantendo-se este pressuposto nos três capítulos constitutivos da mesma. O primeiro capítulo lida com a aprendizagem, sendo referidos em primeiro lugar aspetos históricos das teorias da aprendizagem. Debruçar-nos-emos com mais profundidade nas teorias relativas ao construtivismo, com particular destaque para o construtivismo social, já que é a teoria com a qual nos alinhamos e a partir da qual traçámos muitas das linhas do nosso projeto investigativo. De seguida referimos alguns pontos-chave da aprendizagem no ensino superior e do ensino de adultos. A partir deste ponto começamos a afunilar o conceito, e centramo-nos apenas na aprendizagem de uma língua estrangeira, com especial enfoque nas estratégias de aprendizagem. Terminamos este capítulo com a temática da interação didática, a qual é uma

ancoragem teórico-conceptual fulcral da nossa investigação, sendo fornecida primeiramente uma perspectiva abrangente da mesma, para de seguida nos concentrarmos na interação verbal didática em língua estrangeira.

O nosso segundo capítulo dedica-se à dimensão sócio-afetiva da aprendizagem e está estruturado da seguinte forma: principiamos com uma tentativa de definição do que são emoção e afetos, passamos de seguida para uma abordagem da linguagem numa perspectiva afetiva e emocional, e terminamos traçando uma possível caracterização da dimensão sócio-afetiva emergente na interação didática em língua estrangeira.

A aprendizagem colaborativa constituirá o tema do terceiro capítulo, onde principiamos por referir brevemente as suas origens e por apresentar as diferenças/semelhanças entre a colaboração e a cooperação no que se refere à aprendizagem. Seguidamente apresentamos uma definição para a aprendizagem colaborativa e, no sentido de aprofundar este conceito, abordaremos igualmente duas das suas características fundamentais, os grupos de aprendizagem e a aprendizagem por tarefas. Após termos caracterizado a aprendizagem colaborativa, referenciaremos de que forma se fazem sentir os seus efeitos na sala de aula. Terminamos este capítulo com um afunilamento deste conceito para o contexto da aprendizagem colaborativa didática em língua estrangeira.

Capítulo 1 – Aprendizagem e Interação Didática em Língua Estrangeira

1.1 A Aprendizagem

Encontrar uma definição inquestionável para um conceito tão abrangente como o da aprendizagem tem sido uma tarefa morosa e muitíssimo intrincada, levada a cabo por diversos autores, estando longe de se poder considerar terminada. É relativamente consensual que há mais de 2000 anos se tem vindo a tentar compreender a aprendizagem, tendo sido com filósofos gregos tais como Sócrates (469 -399 A.C.), Platão (427-347 A.C.) e Aristóteles (384 - 322 B.C.) que se pensa terem iniciado os debates acerca de como o conhecimento se adquiria e desenvolvia. A partir de meados do século XIX a aprendizagem foi debatida de forma mais sistemática por vários estudiosos, tais como Herman Ebbinghaus (1850-1909) na sua obra pioneira sobre a aprendizagem e a memória, William James (1842-1910), que desenvolveu estudos na área da psicologia, da educação e das emoções e Wilhelm Wundt na área da psicologia experimental, com o estudo dos processos conscientes (cf. Darling-Hammond, Rosso, Austin, Orcutt & Martin, 2001; da Costa Pinto, 1985; Power, 1991).

O início do século XX foi decisivo para o desenvolvimentos das primeiras teorias da aprendizagem, a que se seguiram muitas outras ao longo deste século, podendo-se estabelecer, de uma forma muito geral e simplificada, uma organização cronológica baseada em momentos seminais das principais orientações teóricas da aprendizagem, os quais acabam por refletir uma sequencialidade temporal, distribuída ao longo do século XX (cf. Ashworth, Brennan, Egan, Hamilton & Sáenz, 2004). Tal distribuição é visível na figura abaixo.

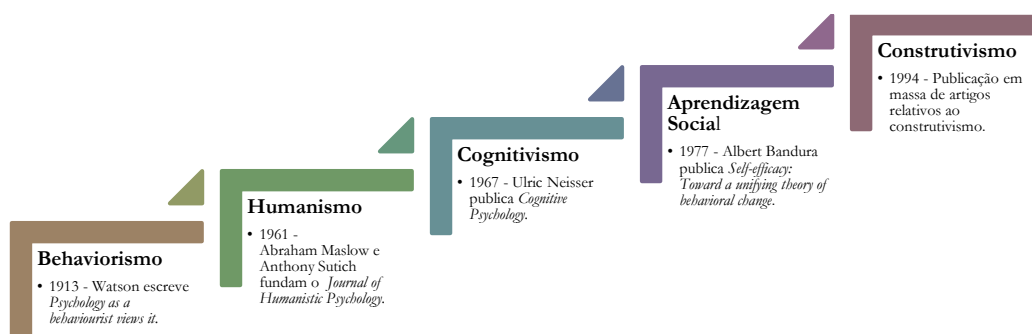


Figura 1 - Perspetiva cronológica das principais Teorias da Aprendizagem (com base em Ashworth *et al.*)

Na tabela seguinte indicamos as características-base destas teorias da aprendizagem, algumas antagónicas, outras complementares:

TEORIAS	CARACTERÍSTICAS BASE	AUTORES RELEVANTES
BEHAVIORISTA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Centra-se no comportamento observável, ignorando os processos cognitivos internos – se a aprendizagem ocorreu, então algum tipo de manifestação externa é aparente; ✓ É o professor que determina o objetivo, o ritmo de ensino, as metas a alcançar e o aluno é um mero recetor passivo; ✓ São os estímulos ambientais, e não as características individuais, que modelam a aprendizagem e o comportamento. 	<p>B. F. Skinner (1904-1990) ⇒ Condicionamento Operante</p> <p>Edwin Guthrie (1886-1959) ⇒ Contiguidade</p> <p>Ivan Pavlov (1849-1936) ⇒ Condicionamento Clássico</p> <p>Edward L. Thorndike (1874-1949) ⇒ Conectivismo</p> <p>John B. Watson (1878-1958) ⇒ Behaviorismo</p>
HUMANISTA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cada aluno é único e possui um desejo natural de aprender, pelo que lhe deve ser dado controlo sobre o processo de aprendizagem; ✓ As necessidades afetivas e cognitivas individuais são os motores de aprendizagem, e as experiências de vida desempenham um papel fulcral; ✓ O professor como facilitador. 	<p>Abraham Maslow (1908-1970) ⇒ Aprendizagem humanista</p> <p>Carl Rogers (1902-1987) ⇒ Aprendizagem Experiencial</p> <p>Jack Mezirow (1923-2014) ⇒ Aprendizagem Transformacional</p> <p>Paulo Freire (1921-1997) ⇒ Consciencialização</p>
COGNITIVISTA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A aprendizagem é centrada no aluno e nos processos que ocorrem no seu cérebro e sistema nervoso; ✓ O conhecimento é armazenado cognitivamente, de uma forma significativa e memorável, através de um processo dinâmico de codificação, processamento e recodificação da informação; ✓ O professor assume o papel de mediador/ orientador e o aluno processa ativamente as informações e aprende através do esforço e da solução de problemas; ✓ A aprendizagem prévia é importante, bem como a metacognição e a flexibilidade cognitiva. 	<p>David Kolb (1939 -) ⇒ Estilos de Aprendizagem</p> <p>Kurt Lewin (1890 – 1947) ⇒ Teoria de Campo</p> <p>Max Wertheimer (1880 -1943) ⇒ Gestaltismo</p> <p>Jean Piaget (1896 – 1990) ⇒ Epistemologia Genética</p> <p>Rand J. Spiro (19?? -) ⇒ Flexibilidade Cognitiva</p> <p>Robert Gagné (1916-2002) ⇒ Condições de Aprendizagem</p> <p>(Lev Vygotsky)</p>
APRENDIZAGEM SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A aprendizagem ocorre em contextos sociais, nas interações entre as pessoas, através da observação e experiências sensoriais; ✓ Os indivíduos são capazes de se 	<p>Albert Bandura (1925 –) ⇒ Aprendizagem Observacional</p> <p>John Seely Brown (1940 –) ⇒ Inovação Educativa</p>

CONSTRUTIVISTA	<p>autorregular e de se auto-motivarem; ✓ A aprendizagem envolve a motivação intrínseca e um determinismo recíproco entre indivíduos interdependentes e influências ambientais.</p>	<p>Lave & Wengern (19?? -) ⇒ Aprendizagem Situada G. Salomon (1938-) ⇒ Aprendizagem Social (Jean Piaget) (Lev Vygotsky)</p>
	<p>✓ A aprendizagem é um processo em que os indivíduos constroem ativamente novas ideias ou conceitos baseados no conhecimento e/ou experiência anterior, no pressuposto de que o conhecimento possui um carácter relativo e falível; ✓ A aprendizagem é contextualizada, sendo uma atividade inerentemente social, dialógica e recursiva, que envolve a busca de significado pelo aluno; ✓ O professor assume o papel de mediador e facilitador e o aluno é o copiloto da aprendizagem, além de agente do processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>David Merrill (1937 - ⇒) Teoria de Exibição do Componente Jerome Bruner (1915 -) ⇒ Construtivismo David Ausubel (1918 – 2008) ⇒ Aprendizagem Significativa Lev Vygotsky (1896 – 1935) ⇒ Construtivismo Social John Dewey (1933-1998) ⇒ Educação Progressiva (Jean Piaget) (Rand J. Spiro)</p>

Tabela 1 – Características base da aprendizagem (com base em Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2012; Mezirow, 2000; Ormrod & Davis, 2004)

No próximo ponto, debruçar-nos-emos com mais profundidade nas teorias relativas ao construtivismo, com particular destaque para o construtivismo social, visto ter sido a partir deste que traçámos muitas das linhas do nosso projeto investigativo.

1.1.1. A Aprendizagem numa Perspetiva Construtivista

Existem múltiplas interpretações do construtivismo, a grande maioria com raiz nas teorias de Bruner (1915 -) – a aprendizagem como descoberta, em que os alunos são incentivados a descobrir os princípios por si mesmos – , de Ausubel (1918 – 2008) – a aprendizagem como receção, em que o professor estrutura a situação de aprendizagem para seleccionar os materiais que são apropriados para os alunos para de seguida os apresentar em aulas bem organizadas, que progridem do geral para o específico– e de Vygotsky (1896 – 1935) – *assisted scaffolding*, em que o professor orienta o ensino de modo a que os alunos dominem e

internalizem as competências que permitem um funcionamento cognitivo superior (cf. Schunk & Zimmerman, 2012; Power, 1991; Fosnot, 2013).

Numa versão simplificada, poderemos contrastar o ensino dito tradicional com o construtivista: numa sala de aula tradicional, os alunos “recebem” o conhecimento, a aprendizagem é baseada na repetição, o papel do professor está enraizado na autoridade e a avaliação é realizada através de testes. Por seu turno, numa sala de aula construtivista, os alunos constroem o seu próprio conhecimento, a aprendizagem é interativa e individualizada, o papel do professor está sujeito a negociação e a avaliação é realizada através de observações, trabalhos e testes (cf. Applefield, Huber & Moallem, 2000). Jonassen (1999) definiu oito características comuns a todos os ambientes de aprendizagem construtivistas, a saber, 1) fornecem múltiplas representações da realidade; 2) as representações múltiplas evitam a simplificação excessiva e representam a complexidade do mundo real; 3) favorecem a construção do conhecimento em detrimento da reprodução do conhecimento; 4) promovem tarefas autênticas num contexto significativo, sem teorias abstratas; 5) proporcionam ambientes de aprendizagem semelhantes ao mundo real ou baseados em casos de aprendizagem, em vez de sequências pedagógicas pré-determinadas; 6) incentivam a reflexão cuidadosa sobre a experiência; 7) permitem a construção do conhecimento dependente do contexto e do conteúdo; 8) apoiam a construção colaborativa do conhecimento através da negociação social, e não a concorrência entre os alunos.

De acordo com Mills, Bonner e Francis (2006), o construtivismo pode ser dividido entre três ramos: o cognitivo, o social e o referente às abordagens socioculturais da aprendizagem, havendo outros autores que salientam apenas duas vertentes do construtivismo, a cognitiva e a social. No construtivismo cognitivo, o conhecimento é ativamente construído pelos alunos com base em estruturas cognitivas pré-existentes, dando lugar à assimilação ativa de novas informações e à sua adaptação às estruturas cognitivas existentes (cf. Duffy & Jonassen, 2013). O construtivismo cognitivo não dá relevância à componente social da construção social do conhecimento, nem à subjetividade que lhe é inerente, sendo conferida

primazia às estruturas mentais racionais e abstratas (Hernández, 1994, p. 40). Esta concepção do conhecimento está bastante afastada da nossa perspectiva teórica, a qual tem o seu sustentáculo no construtivismo social, o qual passaremos de seguida a definir.

O construtivismo social não é um método mas sim uma perspectiva, que fornece bases teóricas aos educadores para que estes possam tomar decisões teoricamente sustentadas (Oldfather, White & Wilmarth, 1999, p. 91). Neste prisma é dada relevância à cultura e ao contexto, quer no entendimento social quer na construção de conhecimento com base neste entendimento (*cf.* Derry, 1999; McMahon, 1997). Ou seja, nesta perspectiva socio-construtivista, a aprendizagem não ocorre somente de forma individual e isolada, nem é um desenvolvimento passivo de comportamentos que são moldados por forças externas. A aprendizagem significativa ocorre quando os indivíduos estão envolvidos em atividades sociais relevantes (*cf.* Kim, 2001). Assim, a aprendizagem ocorre num contexto social e é uma construção conjunta dos sujeitos: “Through a highly interactive process, the social milieu of learning is accorded center stage and learners both refine their own meanings and help others find meaning. In this way knowledge is mutually built” (Applefield *et al.*, 2000, p. 7). O aluno é o fator primordial e unificante destas interpretações, em que “toda a aprendizagem significativa é uma forma ativa de construção de conhecimento” (Bidarra & Festas, 2005, p. 180). Para que este consiga retirar o máximo proveito da aprendizagem, o professor assume o papel de facilitador da mesma. A este respeito, Oldfather *et al.* (1999) alertam para a necessidade de o docente se colocar no papel do aprendente, tentando assumir o seu ponto de vista: “For teachers to facilitate students’ learning it is essential that they seek to understand students’ unique constructions and to see learning through their students’ eyes” (p. vii).

O objetivo principal do construtivismo social enquanto teoria da aprendizagem é proporcionar aprendizagens significativas ancoradas no mundo real: “As a learning theory, the primary goal of social constructivism is to provide collaborative instructional approaches that stimulate thinking in learners that results in

meaningful learning, deep understanding and transfer to real-world contexts” (Bryant & Bates, 2015, p. 18).

Em síntese, e para efeitos desta investigação, **o construtivismo social** é uma forma de olhar o mundo em geral e a aprendizagem em particular, sendo portanto uma perspetiva e não um método, em que se considera que a aprendizagem ocorre em contextos eminentemente sociais e mutáveis, dos quais não pode ser dissociada, com professores e alunos a terem papéis ativos na construção do conhecimento na sala de aula, quer num situação inter-pares, quer quando o professor guia e acompanha os alunos no processo de construção de conhecimento, assumindo em muitas das ocasiões o papel do facilitador (*cf.* Applefield *et al.*, 2000; Bidarra & Festas, 2005; Bryant & Bates, 2015; Kim, 2001; Oldfather *et al.*, 1999).

1.2 A Aprendizagem no Ensino Superior

Na senda do que preconiza Alarcão (2006), acreditamos ser “possível e urgente construir e divulgar conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem a nível universitário” (p. 596). Um dos primeiros investigadores a estudar a aprendizagem dos alunos no ensino superior foi William Perry (1970). O seu estudo principal foi feito através de entrevistas a alunos em Harvard e Ratcliffe, tendo sido o primeiro a sugerir que os conceitos dos alunos relativamente à aprendizagem se vão desenvolvendo ao longo da sua escolarização, pelo que se justifica haver na investigação em Educação estudos especificamente dedicados ao segmento universitário.

A nossa investigação focaliza-se na aprendizagem efetuada por alunos neste nível de ensino, e assim sendo, depois de termos apresentado no ponto anterior uma breve resenha das principais teorias do conhecimento e da aprendizagem, iremos de seguida traçar alguns pressupostos teóricos que entendemos serem pertinentes para a compreensão da aprendizagem formal em situação escolar, efetuada por alunos do ensino superior. Principiaremos por uma definição do que

entendemos por ensino para adultos, explanando as razões que nos levaram a assumir que os aprendentes do Ensino Superior devem pertencer a este grupo.

Num estudo realizado por Yurgelun-Todd (2015), ficou a saber-se que os adolescentes respondem de forma diferente ao mundo exterior em comparação com os adultos, particularmente no que se refere ao processamento da informação emocional, pelo que se torna pertinente para a nossa investigação estabelecer uma diferença clara entre estes dois tipos de aprendizagem, determinando se os alunos que estudamos na nossa investigação, ao serem alunos do ensino superior, já têm características dos aprendentes adultos, ou se ainda pertencem ao grupo dos aprendentes adolescentes. Assim sendo, importa primeiramente determinar com algum grau de certeza quando termina a adolescência. Kail e Cavanaugh (2006) consideram que a entrada no período adulto, embora seja diferente de cultura para cultura, é geralmente marcada por eventos simbólicos, ou ritos de passagem, tais como terminar a escolaridade obrigatória, poder consumir legalmente bebidas alcoólicas ou tornar-se maior de idade. Se assumirmos este ponto de vista, poderemos considerar que se é adulto a partir dos 18 anos.

Numa perspetiva do desenvolvimento cognitivo e social, de acordo com Block e Robins (1993), o período da adolescência vai dos 14 aos 18 anos. A etapa dos 18 aos 23 anos é um período transitório, em que cognitivamente já se é adulto, mas ainda se está a aprender a lidar com as expectativas sociais inerentes a esta nova realidade. Kail e Cavanaugh referem igualmente a existência deste período transitório, o qual apelidam de *early adulthood*. Levinson (1978) identifica o período dos 17 aos 22 anos como pertencendo à fase adulta, atribuindo-lhe o epíteto de *early adult transition*. Labouvie-Vief (2003) reconhece igualmente esta etapa, fazendo notar que a complexidade cognitivo-afetiva é um aspeto vital da inteligência emocional, e que, à medida que os jovens adultos amadurecem, vão tomando cada vez mais consciência das múltiplas perspetivas existentes, ou seja, desenvolvem a sua complexidade cognitiva-emocional. Tendo em conta as várias teorias relativas aos estádios de desenvolvimento, na esfera da nossa investigação entendemos que os alunos do Ensino Superior são adultos (no que

se refere ao caso prático por nós desenvolvido, a média de idades do universo em estudo é de 20.3 anos), pelo que faz sentido aprofundarmos a teoria da educação para adultos, uma vez que a forma como se processa a aprendizagem no domínio cognitivo, afetivo e social é manifestamente diversa daquela que ocorre com os adolescentes (cf. Block & Robins, 1993; Kail & Cavanaugh, 2006; Labouvie-Vief, 2003; Levinson, 1978; Yurgelun-Todd, 2015).

Uma distinção que é especialmente pertinente no domínio da aprendizagem de adultos é aquela entre contextos formais, não-formais e informais, presente em muita da produção científica relativa a este tema. De forma a sistematizarmos a informação, apresentamos a seguinte tabela:

APRENDIZAGEM FORMAL	Este tipo de aprendizagem é intencional, organizada e estruturada. Ocorre geralmente numa instituição. É usualmente orientada por um programa curricular.
APRENDIZAGEM NÃO-FORMAL	Este tipo de aprendizagem poderá ser ou não intencional, ser institucional ou não, mas é estruturada de alguma forma. Não existe a atribuição de créditos.
APRENDIZAGEM INFORMAL	Este tipo de aprendizagem nunca é estruturada nem institucional. É experiencial e espontânea.

Tabela 2 – Aprendizagem formal, não-formal e informal (com base em Alonso *et al.*, 2002; Eaton, 2010)

Embora se possa aprender num sem-número de conjunturas, o nosso estudo centra-se nos aprendentes adultos em contexto de sala de aula, sendo que a aprendizagem formal se reveste de atributos singulares:

The classroom is a peculiar place, a place where teachers ask questions to which they already know the answers, where pupils have very limited rights as speakers, and where evaluation by the teacher of what the pupils say is a vital mechanism in the discourse structure.
(McCarthy, 1991, p. 19)

No que se refere à aprendizagem de adultos, Pires (2006) refere que a aprendizagem formal ocorre num contexto institucional organizado e estruturado, em que as atividades se encontram planeadas e orientadas para essa finalidade;

a aprendizagem é intencional e é objeto de um reconhecimento formal (através da atribuição de diplomas e certificados). A área dedicada ao estudo da aprendizagem de adultos é extremamente variada e complexa, não havendo nenhuma teoria que consiga por si só capturar a natureza e o processo de aprendizagem na sua globalidade, sendo no entanto possível encontrar pontos aglutinadores entre as diversas perspectivas teóricas (cf. Merriam *et al.*, 2012). Na confluência das principais teorias nesta área elaborámos a seguinte tabela, que pretende resumir os pontos-chave da aprendizagem efetuada por adultos:

<i>Lente</i>	<i>Conceitos e Dimensões-Chave</i>
Aprendente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Padrões de participação e motivação ❖ Características dos aprendentes adultos ❖ Estilos de aprendizagem ❖ Papel da experiência ❖ Conexões mente-corpo ❖ Andragogia ❖ Auto direcionamento ❖ Ambientes de aprendizagem fecundos que envolvem situações novas e complexas
Processo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Processos de aprendizagem ❖ Interação ❖ Reflexão ❖ Diálogo ❖ Aprendizagem Transformacional ❖ Aprendizagem Experiencial
Educador	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Crenças docentes ❖ Orientações Filosóficas ❖ Estilos de Ensino ❖ Abordagens comportamentais, liberais, progressivas, humanísticas e radicais à aprendizagem de adultos
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comunidades de Aprendizagem ❖ Contextos interativos e estruturais ❖ Poder ❖ Cognição Situada ❖ Pedagogia Feminista ❖ Pedagogia Crítica ❖ Multiculturalismo

Tabela 3 - Conceitos e Dimensões-Chave da Aprendizagem de Adultos (com base em Merriam *et al.*, 2012; McLeod, 2003; Kiely, Sandmann & Truluck, 2004)

Ao elaborarmos esta tabela, adotámos o conceito de lente como Kiely *et al.* (2004) o entendem, quando afirmam que as quatro lentes (aprendente, processo, educador e contexto) tendem a focar-se numa dimensão particular, em conceitos pertinentes e em tipos de ensino e aprendizagem específicos de cada lente, acrescentando a seguinte ressalva “taken separately, each of the four lenses illuminates different dimensions of the territory of adult learning; taken together they construct a broader, more holistic vision of learning in adulthood” (p. 19).

Iremos seguidamente focar-nos nos aspetos da tabela que mais se salientam no panorama teórico atual. Nesta confluência quadripartida de olhares, é relevante destacar várias premissas. A experiência acumulada desempenha um papel fundamental, já que esta irá informar toda a aprendizagem, e é nesta perspetiva processual que melhor podemos compreender as aprendizagens transformacional e experiencial (*cf.* McLeod, 2003), da mesma forma que entender melhor as características dos aprendentes adultos e os seus estilos de aprendizagem deverá influenciar a forma como as aulas se processam. Será de ressaltar que, no caso do universo de aprendentes que nos propusemos estudar na nossa investigação, estamos perante jovens adultos, com uma média de idades de cerca de 20 anos, em que a experiência acumulada não será em princípio tão grande como a de aprendentes de faixas etárias superiores, sendo no entanto de ter em consideração.

O aspeto interativo do contexto – para uma aprendizagem situada na “vida real” – requer uma compreensão da relação entre o aluno, o meio físico e o ambiente social. A cognição situada é uma teoria importante nesta área, tendo como pilar a noção de que o contexto afeta a educação (Merriam *et al.*, 2012), pelo que esta teoria implica encontrar maneiras de envolver os alunos adultos em atividades mais autênticas que requerem uma aprendizagem centrada nos problemas e situações da vida real, onde as comunidades de prática e aprendizagem colaborativa são de suma importância. Efetivamente, Felder e Brent (2007) referem que a investigação científica tem confirmado nos últimos anos o facto de a aprendizagem colaborativa ser grandemente eficaz em grupos de aprendentes adultos do ensino superior. Presentes nesta tabela estão igualmente teorias de aprendizagem de adultos que partem da teoria crítica, do feminismo e do

multiculturalismo, havendo em comum a todas elas a noção de que o poder, o estatuto social (e os privilégios que lhe são inerentes) e a política têm uma influência significativa sobre a configuração e o sentido da educação:

It is impossible to insulate classroom life from the dynamics of political, educational, and societal institutions, because (...) the experiences participants bring to the classroom are shaped not only by the learning and teaching episodes they have encountered in the classroom, but also by a broader social, economic, educational, and political environment in which they grow up. These experiences have the potential to affect classroom practices in ways unintended and unexpected by policy planners or curriculum designers or textbook producers. (Kumaravadivelu, 2008, p. 44)

Igualmente presente nesta tabela, sob o ponto de vista do aprendente, está a andragogia, proposta por Knowles (1970, 1984), um dos teóricos mais proeminentes desta área, como uma teoria única de aprendizagem para adultos, elencando seis características dos aprendentes adultos que os diferenciam dos alunos mais novos:

1. Em termos de autoconceito, os adultos tendem a ver-se como mais responsáveis e independentes;
2. Possuem mais conhecimentos e experiências mais diversificadas a que podem recorrer quando necessário;
3. A sua disposição para aprender baseia-se em responsabilidades práticas e está ancorada na vida real;
4. A orientação da aprendizagem está maioritariamente ligada ao seu contexto profissional e/ou pessoal;
5. Têm uma forte necessidade de saber as razões para aprender alguma coisa;
6. A sua motivação provém maioritariamente de fatores intrínsecos.

No que respeita à lente do educador, entende-se neste contexto que o aperfeiçoamento da prática docente passa por examinar os pressupostos filosóficos que norteiam as crenças e práticas de ensino, bem como as tradições filosóficas que lhe são subjacentes, não deixando de parte os estilos de ensino de cada docente. De facto, como asseveram Oldfather *et al.* (1999): “Teachers are the keys to the establishment and maintenance of classroom culture. Their theories, beliefs, and values have a great effect on the kind of culture established” (p. 15), pelo que, a partir desse processo, haverá abordagens comportamentais, liberais, progressivas, humanísticas e radicais à aprendizagem de adultos.

Como temos vindo a demonstrar, não existe na área da educação de adultos uma teoria que seja aglutinadora de consensos, existindo uma multiplicidade de perspetivas. No caso da presente investigação, tendo em conta que o seu enfoque específico é na educação de adultos em línguas estrangeiras, encontramos na obra de Kumaravadivelu (2008) um enquadramento conceptual e teórico sólido para a nossa investigação. Este autor aponta várias falhas em muitos dos modelos teóricos de aprendizagem de adultos utilizados hoje em dia, afirmando que estes não consideram a ligação complexa entre os fatores intervenientes, tais como as exigências societárias, os recursos e constrangimentos institucionais, a eficácia do ensino e as necessidades dos alunos. Este autor defende que neste momento vivemos numa era pós-método:

Postmethod pedagogy can be visualized as a three-dimensional system consisting of three pedagogic parameters: particularity, practicality, and possibility. As will become clear, each parameter shapes and is shaped by the others. They interweave and interact with each other in a synergic relationship where the whole is much more than the sum of its parts. (Kumaravadivelu, 2008, p. 171)

O autor argumenta que qualquer pedagogia pós-método do ensino de adultos deve levar em conta os parâmetros pedagógicos da particularidade, praticabilidade e possibilidade, os quais interagem entre si, de acordo com a figura que a seguir se apresenta.

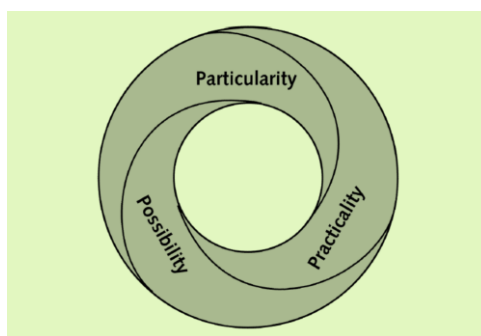


Figura 2 – Parâmetros pedagógicos de uma pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (2002)

Como verificamos nesta figura, o primeiro parâmetro está relacionado com o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto, com base numa verdadeira compreensão das particularidades locais de raiz linguística, sociocultural e política. O segundo parâmetro visa permitir e encorajar os professores a teorizar a partir de sua prática e a praticar aquilo em que acreditam na teoria. E o terceiro enfatiza a importância de grandes forças sociais, políticas, educacionais e institucionais que possibilitam e configuram a formação identitária e a transformação social.

Kumaravadivelu sugere que os três parâmetros têm o potencial de proporcionar os princípios de organização para a construção de um quadro pedagógico sensível ao contexto. Este potencial abre oportunidades ilimitadas para o surgimento de vários tipos de pedagogias pós-método que sejam sensíveis às diferentes necessidades e situações de ensino e aprendizagem. A partir destes pressupostos, este autor propõe dez macro-estratégias para a educação de adultos em línguas estrangeiras, definindo do seguinte modo o conceito de “macro-estratégia”:

Macrostrategies are general plans derived from currently available theoretical, empirical, and pedagogical knowledge related to L2 learning and teaching. A macrostrategy is a broad guideline based on which teachers can generate their own location-specific, need-based microstrategies or classroom procedures. In other words, macrostrategies are made operational in the classroom through

microstrategies. Macrostrategies are considered theory-neutral, because they are not confined to underlying assumptions of any one specific theory of language, learning, and teaching. (...). They are also considered method-neutral because they are not conditioned by a single set of principles or procedures associated with language teaching methods. (Kumaravadivelu, 2008, p. 201)

Podemos concluir, a partir das palavras do autor, que as macroestratégias propostas para a educação de adultos em línguas estrangeiras não constituem um corte radical com muitas das correntes teóricas contemporâneas, mas, pelo contrário, derivam das mesmas, procurando oferecer uma alternativa pragmática para a prática pedagógica real que ocorre na sala de aula. Assim sendo, a flexibilidade e a continuidade teórica e conceptual são pressupostos destas macroestratégias, pelo que nelas podemos encontrar muitos dos princípios subjacentes à teoria socio-construtivista (*cf.* Cap.1.1) e à aprendizagem colaborativa (*cf.* Cap. 3), ambas fulcrais para a nossa investigação. É portanto sob o ponto de vista da complementaridade que entendemos que seria relevante aprofundar aqui a perspetiva pós-metodológica de Kumaravadivelu, na medida em que nos guiámos frequentemente pelos seus princípios (*cf.* Cap.5).

As dez macro-estratégias supra-referidas são operacionalizadas da seguinte forma por Kumaravadivelu (2008):

1. **Maximizar as oportunidades de aprendizagem** – Promover uma atividade social em que tanto o professor como os alunos são os criadores e facilitadores desta atividade. Estimula um ambiente interativo e colaborativo, onde professores e alunos são parceiros.
2. **Facilitar a interação negociada** - Envolver os alunos em atividades de interação onde eles esclarecem, modificam e solicitam *input*, que por sua vez influencia o *turn-taking*. Os alunos fazem o seu próprio esforço para continuar a interação com os pares e evitar quebras nesta interação.
3. **Minimizar desfasamentos de perceção** - Perceber qualquer mal-entendido entre a intenção e a interpretação dos alunos, a fim de superar esse desalinhamento e conseguir-se aprender. Especificamente, os professores devem estar plenamente conscientes dos diferentes tipos de

desfasamentos que podem ocorrer com os alunos, porque podem afetar negativamente a sua compreensão.

4. **Ativar a heurística intuitiva**- Criar um ambiente linguístico frutífero e positivo, que estimula as ideias intuitivas dos alunos para resolver problemas e os incentiva a compreender implicitamente o novo *input*.
5. **Promover a consciência linguística**- Promover a consciência linguística orientada, potencial, cíclica e holística dos alunos para adquirir compreensão, princípios gerais e experiência operacional, em vez de depender da memorização.
6. **Contextualizar o *input* linguístico** – Integrar os recursos linguísticos, já que estes não podem ser compreendidos isoladamente, devendo em alternativa ser contextualizados, a fim de a aprendizagem ser bem-sucedida.
7. **Integrar as competências linguísticas** – Relacionar todas as competências linguísticas (produtivas e recetivas), visto deverem estar integradas de modo a facilitar a aprendizagem das línguas. As evidências mostram que os alunos usam a integração paralela das suas competências na sala de aula, o que vem dar força à tese que alega que todas as competências linguísticas estão interligadas e não devem ser ensinadas separadamente.
8. **Promover a autonomia do aluno** – Fornecer a cada aluno diferentes oportunidades para processar e adquirir a língua de forma diferente através de múltiplas estratégias. Para aumentar a autossuficiência dos alunos, os professores devem proporcionar-lhes o equipamento necessário para a aprendizagem autodirigida, as estratégias para estimular o seu sentido heurístico, e um contexto adequado para promover a aprendizagem implícita.
9. **Aumentar a consciência cultural** - Aumentar a consciência dos alunos da cultura-alvo desenvolve empatia e respeito pelas perspetivas e certos aspetos da vida dos falantes nativos. Esta aprendizagem será consequentemente mais viável se os alunos tiverem consciência sociocultural.

10. **Garantir a relevância social** - Relacionar aquilo que os alunos aprendem na sala de aula com a sua vida educacional, social e política, a fim de se obterem resultados eficazes.

Aprendizagem de Adultos no Ensino Superior

Face a estas concepções teóricas gerais da aprendizagem de adultos, assume-se como pertinente afunilar a perspetiva e concentrar-nos exclusivamente na aprendizagem de adultos que se processa no Ensino Superior, pelo procuraremos traçar um breve retrato do panorama investigativo da aprendizagem no ensino superior em geral, e do ensino das línguas em particular.

Assistimos na última década a uma mudança de paradigma no Ensino Superior Europeu trazida pelo Tratado de Bolonha: “Learning and teaching in European higher education institutions is changing as institutions respond to the Bologna reforms and to diverse national agendas and global developments ” (Sursock, 2015, p. 95). Por outro lado, apesar da massificação do Ensino Superior que ocorreu a partir dos anos 80 em Portugal, e de o Tratado de Bolonha conter recomendações no sentido de ser dada mais autonomia e poder de decisão aos alunos, estes continuam a ter muito pouco peso no que se refere às decisões institucionais: “Students are at the core of higher education. They are its business. For that reason, they merit close scrutiny (...). They are (...) visible on account of their numbers but, today, with little effective participation in the system” (Fonseca, 2012, p. 382).

Como tal, o Ensino Superior Português necessita ainda de se ajustar e modificar para ir de encontro às novas necessidades e problemas criadas pelos factores supramencionados (cf. Leite & Fernandes, 2012; Lima, Azevedo & Catani, 2008). Cabral e Tavares (2004) alertam para a necessidade imperativa de diagnosticar dificuldades e causas para o insucesso académico no ensino superior e por outro lado, a pertinência de (in)formar e ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades e competências, reflectindo sobre a sua aprendizagem. Por seu turno, Huet e Tavares (2004) defendem que “as instituições de ensino superior têm o desafio de estabelecer metas de qualidade que se verifiquem a um nível

mais holístico da investigação realizada, do ensino ministrado e do sucesso académico” (p. 2). A preocupação de investigar os alunos do ensino superior no seu todo, vem de facto a ser um tema recorrente na literatura de especialidade, como podemos inferir das palavras de Hood (1995): “You can have a better university if you are concerned with and support the growth and development of the whole student, not just academic learning” (p. 129).

Huet e Tavares (2005) chegaram à conclusão de que o sucesso académico dos estudantes do ensino superior poderá passar por “usar metodologias inovadoras no sentido de tornar as aulas mais interessantes, nomeadamente proporcionar aos alunos a escolha de trabalhar em grupo na realização de pequenas tarefas” (p. 224). Passará igualmente, de acordo com os autores, por uma melhor articulação das dinâmicas de investigação e formação nos processos de ensino e aprendizagem, na perspetiva de um maior sucesso académico.

Por seu turno, Correia, Gonçalves e Pile (2005) referem que a insegurança e o insucesso existentes afetam também o estudante de nível universitário, o que reforça a pertinência dos estudos que permitam compreender melhor os seus mecanismos de aprendizagem: “O ingresso no Ensino Superior é, para muito jovens, o culminar de uma longa permanência no sistema educativo. As suas expectativas, os seus projectos futuros, são equacionados tendo em conta a frequência de um curso superior” (p. 208). Assim sendo, de acordo com os autores supra-citados, ser estudante universitário é algo considerado absolutamente fulcral para estes alunos, podendo traçar o rumo da sua vida futura. Contudo, os autores ressaltam que é frequente os jovens não conseguirem obter os resultados que esperavam, o que os leva a “experimentar sentimentos de desilusão e frustração que acabam, por vezes, por os impossibilitar de ultrapassar situações de insucesso escolar que começam a atingir proporções significativas.” Por outro lado, os mesmos autores acrescentam ainda que as dimensões psico-pedagógicas e afetivo-relacionais têm influência nos níveis de êxito e sucesso dos desempenhos escolares e académicos dos estudantes do ensino superior. Esta opinião é corroborada por Fryer (1996), o qual assevera que, no que respeita a níveis de sucesso universitário, se verifica muitas vezes a ansiedade de falhar por parte de alunos que no seu percurso

escolar obtiveram resultados acima da média. Esta autora entende que a melhor forma de resolver este problema é proporcionar aos alunos contextos pedagógicos diminuidores da ansiedade e exponenciadores das aprendizagens, tais como a aprendizagem em pequenos grupos. Tal pode ser constatado nas palavras de Rato e Dias (2005), quando afirmam que a Universidade é um “meio adulto feito com gente à procura de o ser. Promotora de mudanças. Casa de conteúdos e afetos” (p. 255).

Ainda relativamente ao Ensino Superior, no que se refere à criação de novos contextos e situações de aprendizagem, Medeiros e Peixoto (2005) defendem que o desempenho reativo dos alunos não deverá ser promovido, importando sim dar valor ao protagonismo destes na construção do próprio conhecimento, ou seja, importa incentivar o desempenho pró-ativo e autónomo. No entanto, Esche (2014) alerta para dois principais fatores de obstáculo a esta proatividade e autonomia dos alunos do ensino superior, relacionados com os novos desenvolvimentos tecnológicos, sendo necessário ter consciência dos mesmos para os poderemos ultrapassar:

One comes from psychological research on individualistic approaches to language learning which stress individual differences between learners and their personal characteristics rather than what learners have in common. Another factor has been the popularization of personal computers which gave independence (...). This newfound ‘freedom’ has led to confusion with individualization and isolation, neither of which are relevant to autonomous learning. (p. 167)

Ou seja, aprendizagem autónoma não é sinónimo de aprendizagem em isolamento. O caminho para a autonomia do aprendente passará, como indicam Medeiros e Peixoto (2005), pelos processos abertos e multidireccionados, que “tornarão o aluno agente do seu próprio processo de mudança” em condições que lhe permitam “regular o seu empenho pessoal nas tarefas, em termos motivacionais, e gerir as suas próprias emoções” (p. 10). Os autores acrescentam que faltará promover, na aprendizagem, a utilização intencional de processos e estratégias num contexto ativo, dotado de dinâmica e finalidade próprias. A aprendizagem colaborativa enquadra-se neste âmbito, já que promove, como

iremos explicar de forma detalhada, quer a autonomia quer a gestão emocional, as quais, na perspectiva de Medeiros e Peixoto, estão intrinsecamente ligadas ao bom desempenho do aluno universitário. Poderemos portanto concluir, com base em diverso autores, que os alunos do ensino superior são beneficiados se souberem regular autonomamente a sua dimensão sócio-afetiva, de preferência em interação com os outros aprendentes, e que, por seu turno, o professor deverá ter este facto em conta, de forma a gerar uma aprendizagem simultaneamente significativa e agradável (cf. Fernandes & Rego, 2004; Tsui, 2001). Tal vem de encontro ao que pretendemos com a nossa investigação, ao estudarmos a dimensão sócio-afetiva da aprendizagem colaborativa que se processa no ensino superior.

Concluimos este subcapítulo com um breve olhar para o futuro do Ensino Superior, o qual, de acordo com o relatório *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, passa pela aprendizagem centrada no aluno e pela investigação das práticas pedagógicas que possa vir a informar as decisões políticas e institucionais relativas à educação:

Student-centred learning and preparation of graduates for the labour market and society will continue to be policy objectives. Comparative research would be useful in assisting policy-making and institutions in this area. It would be important to examine, for instance, whether and how learning-outcome approaches take into account both the diversity of learning styles and the extensive mix of skills that are required to function in complex environments; and how the development of transversal skills is incorporated into intended and achieved learning outcomes and translated into learning activities. (Surssock, 2015, p. 15)

Este ponto reveste-se de uma importância especial para o nosso estudo, uma vez que reforça a ideia de ser necessário investir ainda mais na investigação relativa à aprendizagem centrada no aluno do Ensino Superior. A área das línguas estrangeiras não constitui uma exceção, registando-se uma quase ausência de estudos relativos à aprendizagem de línguas no ensino superior — estudos esses que robustecem a investigação nos contextos pedagógicos, envolvendo a

participação dos professores na indagação das práticas (*cf.* Alarcão *et al.*, 2004). Ou seja, segundo estes autores, verifica-se “a necessidade de futuras investigações envolverem investigadores e professores em atividades de observação, descrição, explicitação e compreensão de percursos de aprendizagem” (p. 251).

Com a nossa investigação procurámos precisamente contribuir para a produção científica nesta área, com enfoque na dimensão sócio-afetiva da aprendizagem das línguas, a qual se reveste de particular importância no caso dos aprendentes adultos, vistos estes terem mais potencial para se sentirem ansiosos e desconfortáveis socialmente. De acordo com MacKay (1999), tal deve-se ao facto de os adultos já conhecerem bem a sua própria língua, a tal ponto que esta é parte integrante da sua identidade e da forma como estes se relacionam com os outros: “In a social sense, using a new language represents a tremendous risk: of being misunderstood, of being corrected, of being laughed at, of feeling embarrassed or childish” (p. 2). Vejamos portanto como se processa a aprendizagem de uma língua estrangeira, principiando por uma breve perspetiva diacrónica das teorias da aprendizagem.

1.3 A Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Embora o inglês seja atualmente a língua estrangeira mais amplamente estudada (*cf.* Hinkel, 2011), há 500 anos esta posição pertencia ao Latim, sendo esta a língua dominante na educação, comércio, religião e governo no mundo ocidental. No século XVI, as línguas francesa, italiana e inglesa foram ganhando importância como resultado de mudanças políticas na Europa, tendo o Latim deixado gradualmente de ser a língua utilizada para comunicar. Nesta altura assume uma função diferente: O estudo do latim clássico e uma análise da sua gramática e retórica tornou-se o modelo mais comum para o estudo da língua estrangeira a partir do século XVIII (adquirindo mais tarde a denominação de **Método Gramática e Tradução**), sendo necessário saber latim para o estudo da Bíblia e

de livros médicos e documentos legais. O Grego era outra língua clássica estudada desta forma, não sendo aprendida com o intuito de ser utilizada na comunicação oral, mas para os falantes se tornarem académicos ou parecerem sofisticados (cf. Howatt & Widdowson, 2004).

O ensino das línguas modernas começou em Inglaterra no final da Idade Média, quando se deixou de falar francês como segunda língua do reino e o inglês passou a ser a única língua utilizada. A partir daí tornou-se necessário ensinar o francês como língua estrangeira, pelo que foi redigido em 1396, em Inglaterra, o primeiro manual para o ensino do francês como língua estrangeira (até então o latim era a única língua que tinha obras de referência de estudo, as quais de características inteiramente normativas sob a forma de gramática). O inglês John Palsgrave foi o primeiro a escrever uma gramática detalhada da língua francesa, *Lesclaircissement de la langue francoyse* (1530). Este trabalho é notável não só pela sua extensão, mas também pela sua qualidade, já que Palsgrave escreveu um texto pedagógico para os seus leitores ingleses, usando um sistema que leva o aluno do desenvolvimento de competências passivas (interpretação de textos escritos) para o desenvolvimento de competências ativas (expressar-se na língua-alvo). A primeira gramática de Inglês, *Bref Grammar for English*, escrita por William Bullokar, foi publicada em 1585 (cf. Vilas Boas, Vieira & Costa, 2006).

Só a partir do Renascimento é que começaram as primeiras tentativas de modificar o Método Gramática e Tradução vigente até então (utilizado maioritariamente para o ensino do grego e do latim). O Século XVI trouxe as abordagens alternativas de Roger Ascham e de Montaigne, e também algumas publicações mais práticas, que tinham como propósito ajudar os viajantes e comerciantes a comunicar oralmente. Foi neste contexto que surgiu o dicionário poliglota mais antigo de que há registo, em 1540, em Antuérpia, à época um fervilhante núcleo comercial, sendo composto por 7 línguas (Latim, Francês, Holandês, Italiano, Espanhol, Alemão e Inglês). O exemplo mais paradigmático desta abordagem alternativa surgiu no século XVII, com Comenius e o seu método ativo de ensino pictórico para a aprendizagem do Latim. Contudo, estas abordagens não foram suficientes para fazer verdadeiramente diferença, e as

línguas modernas que começaram a ser ensinadas nas escolas europeias eram ensinadas a partir do Método Gramática e Tradução (*cf.* Howatt & Widdowson, 2004).

A segunda metade do século XIX constituiu uma altura marcante no ensino de línguas, pois as investigações linguísticas começaram a ser feitas de acordo com metodologias científicas, iniciando-se assim um processo de recolha de dados que serviriam posteriormente para a fundamentação teórica subjacente às várias abordagens e métodos que surgiriam no século XX. Na década de 80 do século XIX, Henry Sweet impulsionou o **Movimento da Reforma** (que viria a ter bastante peso em países como a Alemanha, a Escandinávia, a França e a Grã-Bretanha), o qual se propunha organizar e simplificar a prática de ensino de línguas modernas através do uso de frases-tipo e do recurso à tradução e retroversão de frases especialmente construídas para que os alunos contactassem com conteúdos gramaticais e estilísticos da língua-alvo de forma sistemática. Este movimento não se tornou todavia na abordagem dominante, tendo coexistido com outros ao longo de todo o século XX (*cf.* Vilas Boas, Vieira e Costa, 2006).

No final do século XIX e inícios do século XX, o **Método Direto** tornou-se bastante popular, podendo-se mencionar Maximilian Berlitz como sendo o seu líder, tendo sido através das Escolas Berlitz que este se foi propagando a uma escala mundial, havendo ainda hoje seguidores do mesmo. Baseava-se na tese de que a aprendizagem de uma língua estrangeira se desenvolve do mesmo modo que a aprendizagem da língua materna. Tal como se cresce aprendendo a falar a língua materna, assim se vai crescendo na aprendizagem da língua falada antes de escrita (*cf.* Afonso, 1996).

Em 1916, com a publicação de Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure, assiste-se a um grande avanço na procura da cientificidade no ensino das línguas, já que este autor propõe métodos inovadores para identificar e tratar os atos linguísticos e para se efetuar um estudo sincrónico da língua.

A primeira metade do século XX foi extremamente profícua, trazendo consigo vários avanços no campo do ensino e aprendizagem das línguas. Em 1957 o

linguista americano Noam Chomsky propõe a teoria gerativo-transformacional, que revolucionava conceitos como o estruturalismo empírico, tentando explicitar os mecanismos por trás do aspeto criativo da linguagem e fazendo a distinção entre competência e *performance*. Foi também nesta altura que floresceram a Abordagem Oral ou Situacional ao Ensino das línguas na Grã-Bretanha (derivada do estruturalismo britânico) e o **Método Audiolingual** nos Estados Unidos (proveniente da linguística estrutural e do Behaviorismo). Em comum têm o facto de considerarem a linguagem como um sistema de elementos estruturalmente relacionados na codificação de sentido. O método audiolingual teve bastante mais impacto, e é considerado um marco no ensino das línguas no século XX: “It is only during the second half of the 20th century, with the advent of audiolinguism, that the language teaching profession entered a decidedly systematic and theory-driven phase” (Kumaravadivelu, 2008, p. xiv). Para os audiolinguistas, a aprendizagem das línguas estrangeiras era basicamente um processo de formação de hábito mecânico que passava pela memorização de diálogos e a realização de exercícios de padrão. Em suma, “o audiolinguismo caracteriza-se pelo estruturalismo, pelo comportamentalismo, pela linguística contrastiva e descritiva” (Afonso, 1996, p. 29).

Nesta época desenvolveu-se em França o **Método Audiovisual**, que valorizava a vertente oral da língua estrangeira e as características comportamentalistas da aprendizagem, preconizando o abandono da língua materna como auxiliar pedagógico, recorrendo-se frequentemente a auxiliares pictóricos, existindo um grande paralelismo entre este método e o método audiolingual, sendo a principal diferença a preferência deste último pela audição, ao passo que o primeiro se baseava no ensino através de imagens (cf. Afonso, 1996).

Os anos 70 trouxeram consigo uma panóplia de abordagens, de marcado pendor humanista, de entre as quais podemos destacar a Aprendizagem Comunitária (preconizada por Curran, um método com uma abordagem humanista baseada na metáfora de aconselhamento para redefinir o papel do professor como conselheiro e dos alunos como clientes na sala de aula de língua) e a Resposta Física Total (defendida por James Asher, onde o ensino da língua é efetuado

através da atividade motora, à semelhança do que ocorre com as crianças quando aprendem a falar).

Nos anos 80, em concomitância com outros movimentos, assistiu-se à explosão da Abordagem Comunicativa, que continua a influenciar grandemente o panorama atual da Educação em Línguas, sendo aquela maioritariamente utilizada na nossa investigação, pelo que a iremos tratar com mais profundidade no próximo subponto.

Várias outras abordagens surgiram posteriormente à Abordagem Comunicativa, compartilhando com esta o mesmo conjunto básico de princípios comunicativos, mas preconizando práticas pedagógicas um tanto diferentes. De realçar que todas elas podem ser utilizadas no ensino das línguas de forma complementar, já que não são mutuamente exclusivas (*cf.* McLelland & Smith, 2014; Vilas Boas, Vieira & Costa, 2006):

- A **Aprendizagem Natural** (a partir da teoria de aquisição de segunda língua de Krashen, que oferece uma proposta de ensino em que há uma ênfase na exposição, *input*, ao invés de prática);
- A **Abordagem Funcional-Nocional** (defendida por Finocchiaro e Brumfit, com ênfase na separação dos conteúdos linguísticos em unidades de análise de acordo com as situações de comunicação em que são usados);
- A **Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa** (esta abordagem está no cerne do nosso trabalho de investigação, pelo que lhe dedicamos o capítulo 3);
- A **Aprendizagem Baseada em Conteúdos ou em Tarefas** (no capítulo 3 pode-se encontrar uma definição para a mesma).

Na figura seguinte podemos observar uma perspetiva diacrónica das principais abordagens por nós versadas neste ponto:

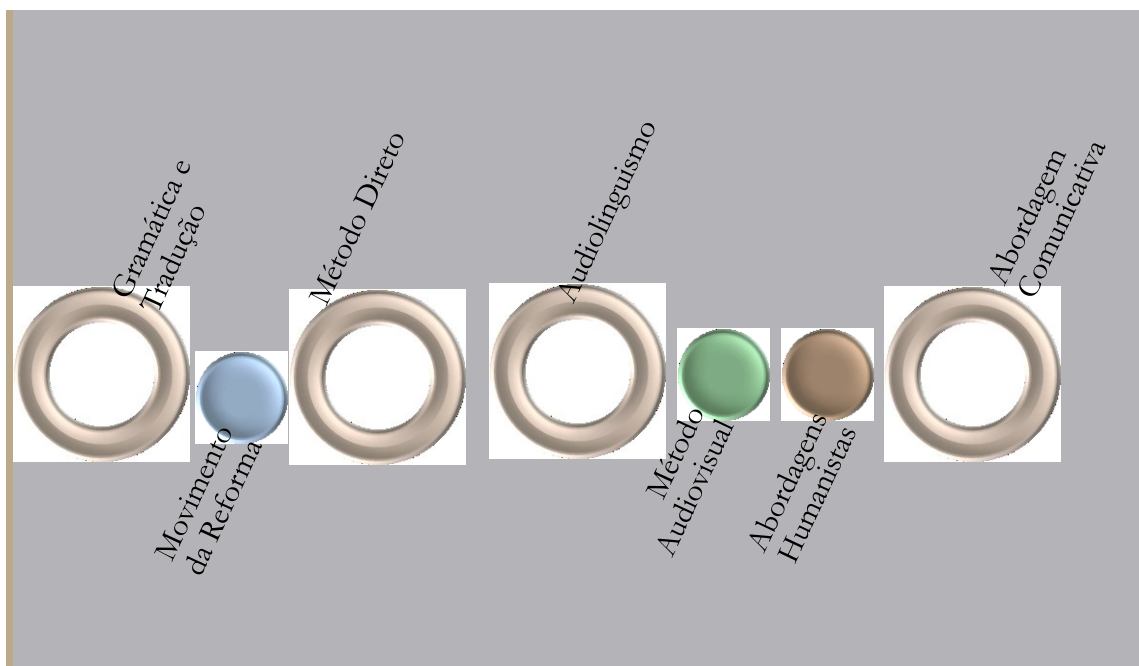


Figura 3 - Perspetiva Diacrónica das Principais Abordagens/Metodologias de Ensino e Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Um longo caminho foi percorrido desde os primórdios do ensino das línguas até ao dia de hoje. No entanto, nem todas as respostas foram encontradas, e há ainda muitos caminhos por desbravar. Nas palavras de McLelland e Smith (2014):

We seem to be little closer in 2014 than we were at the dawn of the twentieth century to answering with any certainty the questions that lie at the very foundations of language teaching: who should learn a foreign language, why learners learn, what they need to learn, and what we want to teach them — answers that we need before we can consider *how* we want to teach. (p. 1)

Conceitos fulcrais na área da aprendizagem das línguas estrangeiras

Neste ponto pretendemos abordar sucintamente algumas definições terminológicas relativas a conceitos fulcrais na área da aprendizagem das línguas estrangeiras. Principiaremos pela própria designação da área em questão: Poderemos falar do **Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras** ou será melhor utilizarmos o termo mais holístico **Educação em Línguas Estrangeiras**?

De acordo com Kohonen (2007), a educação em línguas estrangeiras envolve o crescimento pessoal e integral do aluno, tendo o professor o papel de facilitador deste processo, sendo a aprendizagem significativa baseada na experiência pessoal. Segundo este autor, tendo em conta o tipo de aprendizagem descrito acima, a expressão **educação em línguas estrangeiras** refere-se a esse modelo de aprendizagem, envolvendo as seguintes propriedades:

- Autonomia e objetivos próprios do aluno;
- Empenho pessoal na aprendizagem;
- Iniciativa e responsabilidade do aluno;
- Aprendizagem significativa com uma orientação holística;
- Ênfase na reflexão e auto-avaliação;
- Integração de metas de aprendizagem sociais, afetivas e cognitivas.

A partir destes pressupostos, Kohonen cria um modelo educativo, *experiential learning*, o qual apresentamos seguidamente:

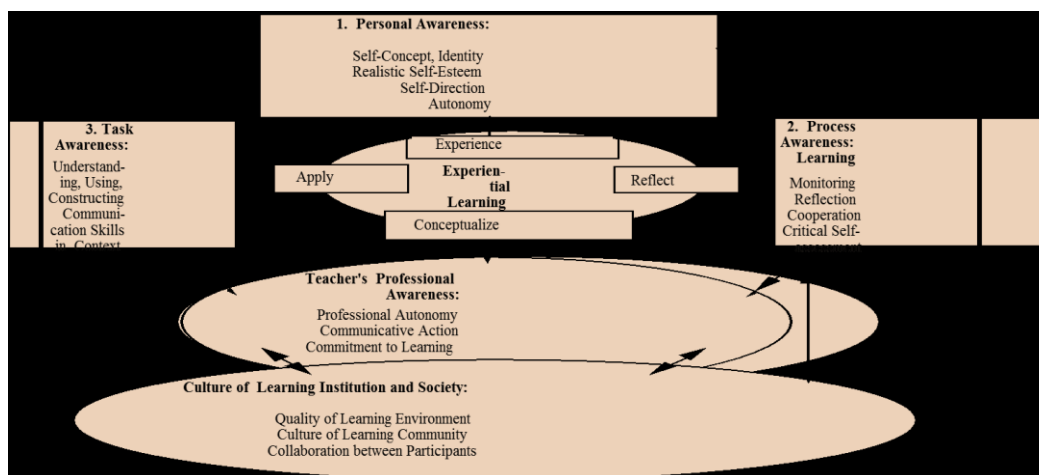


Figura 4 - Modelo experiencial para a educação em línguas estrangeiras (Kohonen, 2007)

Este modelo para a **educação em línguas estrangeiras** sugere uma conexão integral entre a aprendizagem de línguas, o ensino, a avaliação e o desenvolvimento profissional do professor, colocando novos desafios para a competência profissional docente. De acordo com o modelo aventado por este autor, trabalhar para um processo de ensino e aprendizagem coerente e

transparente exige um apoio institucional explícito ao crescimento profissional do professor.

Mora (2002) prefere a terminologia **ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras** afirmando que presentemente se podem distinguir quatro orientações gerais no que respeita a metodologias e abordagens no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, a saber: estrutural/linguística, cognitiva, afetiva/interpessoal e funcional/comunicativa.

Edward Anthony (1963) criou um modelo para distinguir os diferentes graus de abstração e especificidade relativos às distinções existentes no ensino das línguas entre **abordagem, método e técnica**, considerando o método como a fase intermédia entre a abordagem do ensino e as técnicas adotadas pelo professor. O método estaria relacionado com teoria e procedimentos pedagógicos e a técnica constituiria a passagem da teoria à prática, de acordo com uma abordagem axiomática ao ensino.

Por outras palavras, a abordagem é uma visão geral sobre o ensino e aprendizagem de uma língua, a qual vai ser concretizada através dos métodos e da prática. A estrutura de Anthony é hierárquica, onde a abordagem leva à planificação dos métodos, a qual por sua vez conduz à utilização de técnicas (*cf.* Afonso, 1996; Brown, 2002).

Richards e Rodgers (1986) redesenharam e ampliaram o modelo de Anthony, principalmente no que respeita ao método, que deixa de constituir uma fase intermédia na hierarquia **abordagem** ⇒ **método** ⇒ **técnica**, e passa a chamar-se desenho (as técnicas adquirem igualmente uma nova designação, procedimentos), tal como podemos visualizar na figura seguinte.

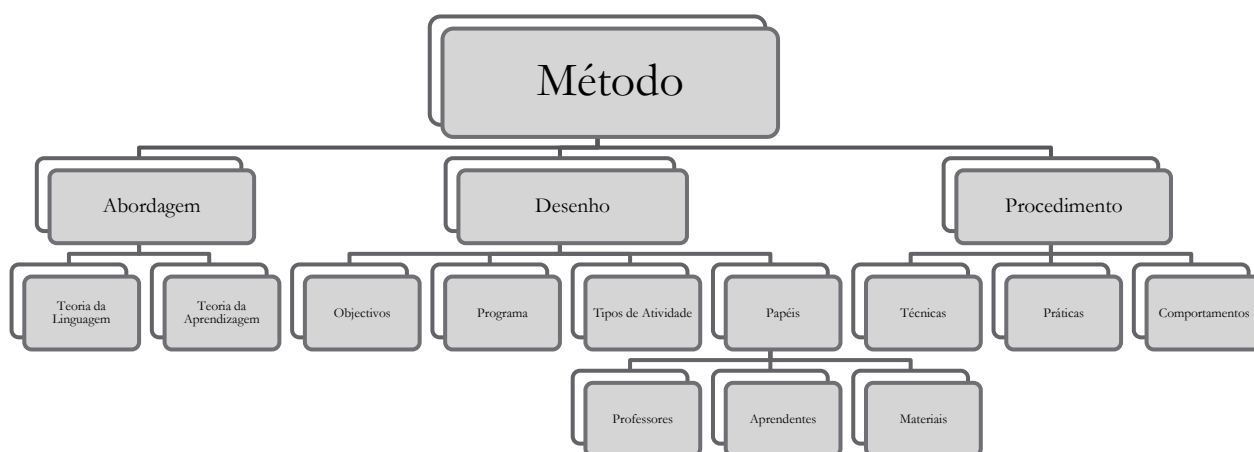


Figura 5 – O modelo de método de Richards e Rodgers (1986)

É no elemento desenho (*design*) que os autores oferecem um maior detalhe e refinamento para o estudo, a análise e a avaliação de métodos de ensino de línguas estrangeiras. A este respeito, Afonso (1996) menciona que é consensual utilizar a designação de método ou metodologia para os diversos processos de ensino e aprendizagem que englobam abordagens e técnicas. Brown (2002) partilha da mesma opinião, afirmando: "For most researchers and practicing teachers, a method is a set of theoretically unified classroom techniques thought to be generalizable across a wide variety of contexts and audiences" (p. 9).

Para efeitos de sistematização iremos retomar o conceito de Mora (2002) e apresentar uma figura com uma breve descrição das orientações gerais no que respeita a metodologias e abordagens no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.

No entanto, cumpre-nos realçar o facto de, de acordo com a autora, num contexto de sala de aula, estas não serem exclusivas nem estanques, podendo-se falar de uma **predominância de abordagem e métodos**.

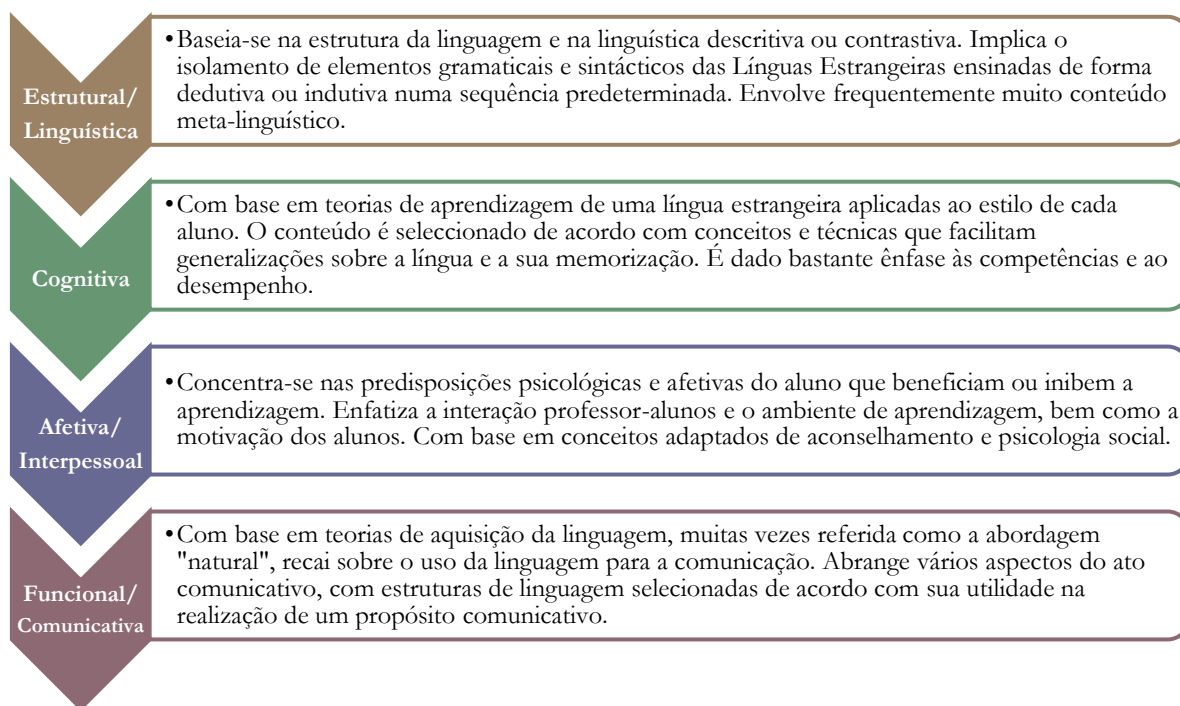


Figura 6 – As quatro orientações gerais no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (com base em Mora, 2002).

Como se pode depreender da figura acima, as quatro orientações apresentadas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não podem ser encaradas como estanques, sendo muitas das vezes utilizadas em concomitância na sala de línguas.

Kumaravadivelu (2008) aponta algumas falhas nos modelos metodológicos expostos nos parágrafos anteriores, afirmando que estes não consideram a ligação complexa entre os fatores intervenientes, tais como as exigências societárias, os recursos e constrangimentos institucionais, a eficácia do ensino e as necessidades dos alunos.

A distinção entre **aprendizagem** e **aquisição** é feita pela maioria dos autores no campo da educação, no sentido de diferenciarem entre aprender a comunicar em língua materna e fazê-lo numa língua estrangeira. Poderemos dizer que a aquisição da língua materna se processa de forma espontânea e informal, quase exclusivamente na primeira infância, ocorrendo na sua grande parte num contexto familiar. Por seu lado, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo consciente e formal, ocorrendo na sua grande parte num contexto escolar. Por

seu turno, há autores que defendem a utilização do termo “aquisição de uma segunda língua” quando a aprendizagem ocorre num contexto extra-escolar, não havendo ensino explícito da mesma, ocorrendo a aprendizagem pela chamada “imersão total” (cf. VanPatten & Williams, 2014).

A teoria de Krashen (1982), que faz a distinção entre aquisição e aprendizagem, é a mais amplamente difundida e influente na área da educação em línguas estrangeiras. De acordo com esta teoria, os adultos possuem dois sistemas distintos e independentes de desenvolver competências numa segunda língua: O *sistema adquirido* (aquisição) e o *sistema aprendido* (aprendizagem). A aquisição é o produto de um processo subconsciente muito semelhante ao processo que as crianças passam quando adquirem a sua primeira língua, exigindo a interação significativa na língua-alvo - comunicação natural - em que os falantes não estão concentrados na forma das suas frases, mas no ato comunicativo:

Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. (Krashen, 1982, p. 12)

Por seu lado, a aprendizagem de uma língua é o produto de instrução formal e abarca um processo consciente que resulta em conhecimento consciente "sobre" a língua, por exemplo, a compreensão das regras gramaticais:

We will use the term 'learning' henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In non-technical terms, learning is 'knowing about' a language, known to most people as 'grammar', or 'rules.' (Krashen, 1982, pp. 13-14)

Há ainda a considerar que a aprendizagem não se efetua de forma linear, não se podendo julgar nem que o ensino leve sempre à aprendizagem, e nem que a comunicação na aula de língua estrangeira equivalha necessariamente a aprendizagem, já que tal seria demasiado simplista: “Language learning entails a nonlinear, parallel, interactive process rather than a linear, serial, additive process”

(Kumaravadivelu, 2008, p. 50). Neste contexto, Larsen-Freeman (2008) alude ao paradoxo pedagógico, afirmando:

Teachers who teach as if their practice causes learning, while recognizing that they are not in control of all of the relevant factors, and that at the least they are in partnership with their students in their enterprise (...). I am speaking (...) of someone who can live with the paradox of knowing that teaching does not cause learning, all the while knowing that to be successful, one must act as if it does. (p. 184)

Ou seja, sabemos que, num contexto formal, nem sempre o ensino equivale a aprendizagem, mas que o sucesso deste processo intrincado depende do professor continuar a ensinar acreditando que os alunos vão aprender, pelo que o paradoxo pedagógico não pode ser ignorado, mas poderá ser ultrapassado, nomeadamente através da investigação em didática de línguas, a qual, de acordo com Araújo e Sá (2000), tem como finalidades a produção do conhecimento didático e a intervenção social, e desta forma conseguir exponenciar um ensino que equivalha a aprendizagem, sendo este o propósito da nossa investigação.

Relativamente a esta dicotomia entre aquisição e aprendizagem, concordamos com Kumaravadivelu (2008), o qual afirma que muitas das distinções terminológicas da Educação em Línguas Estrangeiras são bastante artificiais. Porém, no sentido de obter uma coerência discursiva, optámos pelo termo aprendizagem. A este propósito, Vasseur (2005) alega que, numa perspetiva interacionista, podemos afirmar que “l'apprentissage est une place dialogique adoptée parfois, souvent, constamment ou jamais, et que sa concrétisation se fait sous forme de plan stratégique interactionnel et de procédures discursives” (p. 231). Acima de tudo, entendemos, na senda do que Araújo e Sá (2013) defende, que a aquisição e desenvolvimento da linguagem “estão intimamente relacionados com as práticas sociais ou com os contextos de ação e de significação em que essas práticas ocorrem e onde os interlocutores, nas suas identidades, repertórios e competências, têm um papel fundamental (p. 92)”.

Uma vez que é no enquadramento desta abordagem que nos situamos maioritariamente, embora partilhemos igualmente da perspetiva eclética preconizada por Kumaravadivelu (1994, 2002, 2006, 2008a, 2008b), julgamos ser pertinente tratá-la aqui de forma mais aprofundada. O termo **competência comunicativa** foi primeiramente cunhado por Dell Hymes em 1967, em conjunto com outros linguistas, como uma alternativa aos modelos de ensino estruturais e gramaticais, em que se defendia que a competência linguística não era apenas constituída por pressupostos gramaticais, mas que se revelava igualmente necessário dominar os aspetos sociolinguísticos e pragmáticos, conceito este que foi posteriormente desenvolvido por outros especialistas da área da linguagem, tendo rapidamente alcançado um estatuto axiomático na metodologia de ensino das línguas a partir de finais dos anos 70 (*cf.* Benson & Voller, 2014; Celce-Murcia & Olshtain, 2000).

Poucos anos mais tarde, Canale e Swain (1980) criaram uma teoria pedagógica com base na competência comunicativa, em que esta é descrita como tendo quatro componentes: competência linguística ou gramatical (elementos básicos da comunicação); competência sociolinguística (conhecimento social e cultural requerido para um apropriado uso da linguagem em contexto); competência discursiva (construção de uma unificação frásica coerente em contexto); e a competência estratégica (estratégias e procedimentos ativados para compensar limitações no conhecimento do interlocutor num contexto comunicativo). Kumaravadivelu (2008) refere que este foi o primeiro enquadramento teórico a partir do princípio de que a linguagem é um sistema e a apresentar como finalidade uma aplicação pedagógica: “The Canale/Swain framework is perhaps the first one to make use of the prevailing understanding of language as system and language as discourse in order to derive a comprehensive theoretical framework of language competence with pedagogic application in mind” (p. 17).

No seu conceito de competência comunicativa, Sauvignon (1987) colocou uma ênfase muito maior no aspecto da competência, equiparando-a à proficiência

linguística, alegando que a natureza da competência comunicativa é amplamente definida pelo contexto, não é estática mas sim dinâmica, é mais interpessoal do que intrapessoal e mais relativa do que absoluta. Como reação a esta teoria Taylor (1988) propõe a substituição do termo 'competência comunicativa' por 'proficiência comunicativa'. Por razões semelhantes, Bachman (1990) efetua uma formulação teórica diferenciada para a competência comunicativa, começando por lhe atribuir uma denominação alternativa – competência linguística comunicativa. O autor propõe um modelo em que separa a competência linguística em duas grandes categorias: competência organizacional (sub-dividida em competência gramatical e competência textual) e competência pragmática (sub-dividida em competência ilocutória e competência sociolinguística). Ainda noutro modelo, Celce-Murcia, Dornyei e Thurrell (1995) dividiram a competência comunicativa em competências linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica e acional.

Verificou-se assim um refinamento do paradigma comunicativo, tendo a questão deixado de ser se se deveria ou não ensinar línguas de forma comunicativa para passar a ser “Qual a melhor forma de ensinar as línguas numa abordagem comunicativa?”. Ao verificar-se esta mudança de paradigma, outros conceitos (autenticidade, focalização no aluno, negociação, entre outros) começaram a agrupar-se em torno de um núcleo comunicativo (cf. Benson & Voller, 2014).

No âmbito da nossa investigação é primeiramente necessário assumir como pressuposto que, devido à natureza e função do saber na aula de língua estrangeira, esta se reveste de contornos especiais, que a distinguem das outras, nomeadamente, “desigualdade linguística entre professor e alunos, carácter meta-linguístico do discurso pedagógico, frequente criação de sub-contextos imaginários no seio do contexto-aula (Vieira, 1998, p. 43). Para muitos teóricos atuais da abordagem comunicativa, as atividades de interação oral numa aula de língua estrangeira devem ser o mais autênticas possível, replicando situações e motivações da vida real: “The most important feature of a classroom speaking activity is to provide an authentic opportunity for the students to get individual meanings across and utilize every area of knowledge they have in the second or foreign language” (Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 176). Os autores

acrescentam que os alunos “should have the opportunity and be encouraged to become flexible users of their knowledge, always keeping the communicative goal in mind.” Tsui (1996) afirma que os alunos, ao interagirem com os pares ou com o docente, estão a construir conhecimento: “When they respond to the teacher’s or other student’s questions, raise queries, and give comments, they are actively involved in the negotiation of comprehensible input and the formulation of comprehensible output which are essential to language acquisition” (p. 146).

Neste âmbito existem diversos estudos dedicados ao sucesso na aprendizagem das línguas, como é o caso de Kohonen (1996), o qual defende, dentro de uma abordagem comunicativa e respeitando as orientações socio-construtivistas, que para que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja eficaz, é necessário que estejam reunidos quatro pressupostos fundamentais, os quais podemos consultar na seguinte figura.

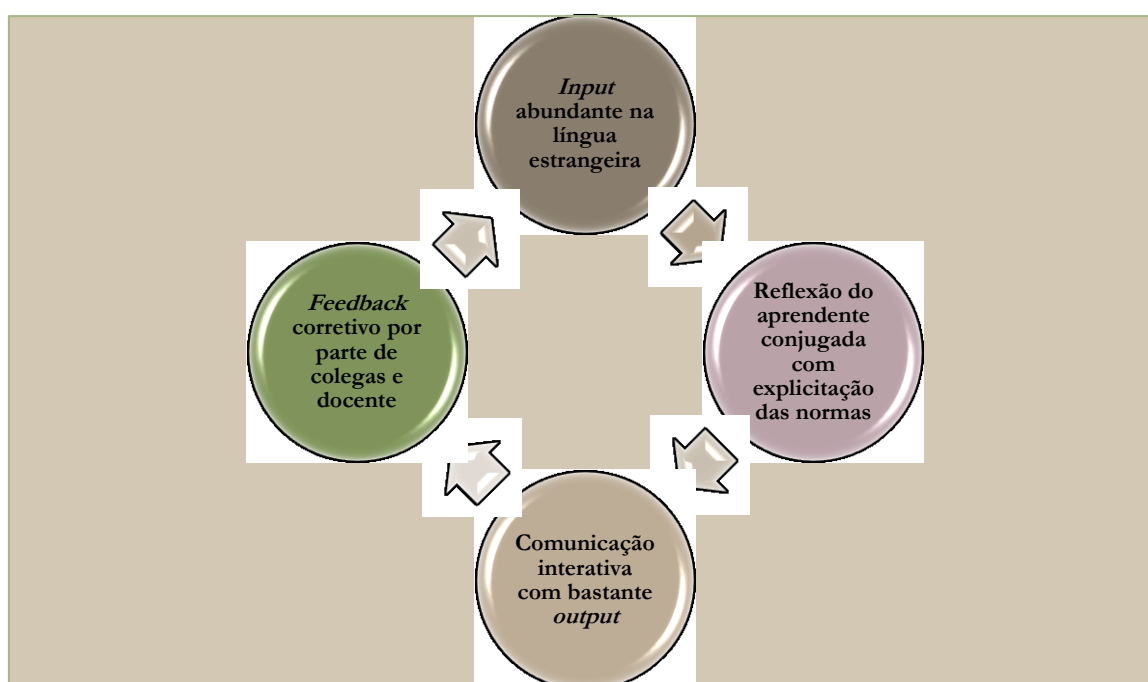


Figura 7 – Pressupostos fundamentais para o sucesso na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira (com base em Kohonen, 1992)

De acordo com o autor, o primeiro pressuposto é que o professor forneça bastante material na língua estrangeira, principalmente textos, onde o propósito principal seja compreender o conteúdo dos mesmos, utilizando-se assim a língua como veículo de aprendizagem. O professor deverá, de acordo com o segundo

pressuposto, explicar as regras de funcionamento da língua ao nível sistémico, para que o aluno tenha ferramentas para reflectir sobre a mesma, constituindo este o segundo princípio.

Em terceiro lugar, terá de haver por parte do aluno uma produção considerável na língua estrangeira, num contexto de comunicação interativa, onde o aprendente deverá tentar ir aumentando a sua capacidade de se ir expressando ao mesmo tempo que arrisca no processo comunicativo, alargando os seus recursos linguísticos. Fazendo a ligação para a nossa investigação, a aprendizagem colaborativa revela-se um contexto privilegiado para a promoção da autonomia do aprendente através da interação, como iremos ver em detalhe na segunda parte deste texto.

O último pressuposto prende-se com a existência de correção por parte dos colegas e do professor, num contexto de aprendizagem colaborativa, permitindo esta informar o aprendente relativamente ao desenvolvimento da sua competência na língua que está a aprender, dando lugar a uma absorção de critérios linguísticos fundamentais. A correção entre pares é algo a que damos destaque na nossa investigação, já que é uma estratégia de aprendizagem por nós identificada (ver Parte II). Assim, de acordo com o autor, “learning is thus seen as a continuous process aiming at an incrementally fine-tuned understanding of the system and an increasingly automatized use of it in meaningful communication with plenty opportunities for practice” (Kohonen, 1992, p. 29).

1.3.1 Estratégias de Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

A identidade do aprendente de línguas estrangeiras não é algo fixo e imutável. As características específicas da aprendizagem de uma língua e o facto de esta aprendizagem se ancorar frequentemente na co-construção de sentidos, poderão fazer com que muitos aprendentes assumam traços identitários muito diversos, de acordo com o contexto. Segundo a teoria socioconstrucionista (a qual é abordada com mais detalhe no ponto 1.1.1), e nas palavras de Pellim, “as identidades são construídas através do discurso nas nossas interações quotidianas, que são sempre marcadas por relações de poder” (2010, p. 127). Este autor defende a ideia de que as identidades não são estáticas e homogêneas, mas antes fluídas, transitórias e contingentes, sendo que a maioria das pessoas é permeada por traços identitários diversos. Assim, dependendo dos participantes com os quais interagimos e das posições de poder que ocupamos e que os nossos interlocutores ocupam, podemos construir identidades múltiplas e até mesmo contraditórias.

Dos perfis identitários dos aprendentes de línguas fazem parte as suas estratégias de aprendizagem, sendo necessário efetuar a distinção entre ‘estratégias de aprendizagem’ e ‘estilos de aprendizagem’, já que estes últimos, tal como a motivação e a aptidão para a aprendizagem de uma língua estrangeira, embora influenciem naturalmente as primeiras, são características intrínsecas do indivíduo e conseqüentemente, com pendor para a imutabilidade (*cf.* Oxford, 1990).

As teorias relativas às estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira surgem na esfera da abordagem comunicativa, as quais aparecem em meados dos anos setenta, na sequência dos estudos em volta do perfil do “bom aprendente de línguas” (já que na época se pensava que um conhecimento mais aprofundado dos mecanismos de aprendizagem dos bons alunos seria o melhor caminho para docentes e discentes poderem modelar as suas práticas de ensino e aprendizagem). Estas teorias evoluíram ao longo dos anos 80 para uma categorização das estratégias de aprendizagem, culminando finalmente nos anos

90 em duas grandes teorias classificativas das estratégias de aprendizagem, a taxonomia de Oxford e a classificação de O'Malley e Chamot (cf. Griffiths, 2008; Norton & Toohey, 2001; Thompson, 2005).

Simultaneamente, existiram investigações em campos bastante próximos, como sejam aquelas levadas a cabo pelo CRAPEL (*Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues*) em França, no âmbito da aprendizagem autónoma. Nestes centros surgiram conceitos seminais relativos ao aprendente de línguas, tais como aqueles preconizados por Gremmo:

Définir, déterminer, choisir, gérer, évaluer: l'apprentissage d'une langue étrangère est une succession de prises de décisions. (...)
Un apprenant en langues compétent est donc un apprenant qui possède des critères de décision qui lui permettent de mettre en oeuvre un apprentissage efficace. (1995, p. 12)

Igualmente neste âmbito, em Inglaterra, o *Eurocentre Language Training Institute* realizou um estudo centrado exclusivamente na auto-avaliação da competência oral, tendo os resultados do mesmo vindo a ser impactantes nas futuras teorias da aprendizagem (cf. Holec, 1981; Oxford, 1990). Durante três anos foram estudadas as características das estratégias de aprendizagem utilizadas no estudo de línguas estrangeiras, envolvendo 67 alunos do ensino secundário de espanhol e 34 estudantes universitários de russo. Em geral, os resultados deste projecto indicam que todos os aprendentes, independentemente do seu grau de sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira, possuem algum controle cognitivo sobre os seus esforços de aprendizagem e são capazes de descrever os seus próprios processos mentais. A principal diferenciação entre os alunos mais eficazes e os menos eficazes diz respeito à forma como as estratégias foram utilizadas e o facto de os alunos mais eficazes utilizarem uma maior gama de diferentes tipos de estratégias (cf. Chamot, 1988).

O'Malley e Chamot (1990) identificaram três tipos de estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente: **Estratégias metacognitivas**, relacionadas com a planificação e a auto-avaliação da aprendizagem; **estratégias cognitivas**, destinadas a melhorar a compreensão, aquisição ou retenção; e

finalmente as **estratégias sócio-afetivas**, em que as interações sociais são utilizadas no auxílio da compreensão, aprendizagem ou retenção de informações. De acordo com estes autores, estratégias de aprendizagem são “special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information” (p. 1). Chamot (2004) viria mais tarde a refinar o conceito, propondo a seguinte definição para estratégias de aprendizagem: “Learning strategies are the thoughts and actions that individuals use to accomplish a learning goal” (p. 14).

Victori e Tragant (2003) definem as estratégias de aprendizagem como sendo os passos que damos ou os comportamentos que temos que nos ajudam na aquisição de uma língua. Estes autores efetuaram um estudo que examina a influência da idade nas estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira. O estudo teve uma componente transversal, tendo sido estudados 766 alunos de três faixas etárias distintas (10, 14 e 18 anos) e uma componente longitudinal, em que 38 alunos entre os 12 e os 14 anos foram acompanhados ao longo de dois anos. Este estudo permitiu-lhes concluir que os aprendentes mais velhos utilizam mais estratégias, com mais complexidade cognitiva e recorrem a um leque estratégico mais amplo. Poderemos estabelecer uma relação entre o que anteriormente afirmámos, relativamente ao facto de entendermos ser importante considerar os alunos do ensino superior como sendo aprendentes adultos, já que este estudo nos permite afirmar ainda com mais segurança que as experiências de aprendizagem dos alunos do ensino superior são distintas daquelas que se processam em faixas etárias mais baixas, especificamente no que respeita às estratégias de aprendizagem utilizadas.

Oxford (1990) caracteriza as estratégias de aprendizagem da seguinte forma:

Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning results in improved proficiency and greater self-confidence. (p. 1)

A autora desenvolveu uma taxonomia para categorizar as estratégias de aprendizagem, divididas em seis dimensões, tendo sido esta a categorização por nós escolhida para a nossa investigação:

1. **Cognitiva** – Formação de associações entre informações novas e já conhecidas;
2. **Mnemónica** – Formação de associações entre informações novas e já conhecidas através do uso de fórmulas, frase, verso ou semelhantes;
3. **Compensatória** – Utilização do contexto para compensar a falta de informação;
4. **Metacognitiva** – Controlo da própria cognição através da coordenação do planeamento, organização e avaliação do processo de aprendizagem;
5. **Afetiva** – Regulação de emoções, motivação e atitude para com a aprendizagem;
6. **Social** – Utilização da interação com outros alunos como forma de melhorar a aprendizagem das línguas e a compreensão intercultural.

Oxford (1990) organiza as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos, estratégias diretas e indiretas: “direct strategies involve the new language directly, whereas indirect strategies provide indirect support for language learning through focusing, planning, evaluating, seeking opportunities, controlling anxiety, increasing cooperation and empathy, and other means” (p. 151). Ao primeiro grupo pertencem as estratégias de memorização, de compensação e cognitivas, ao passo que as estratégias metacognitivas, afetivas e sociais pertencem às estratégias indiretas (ver Figura 8).

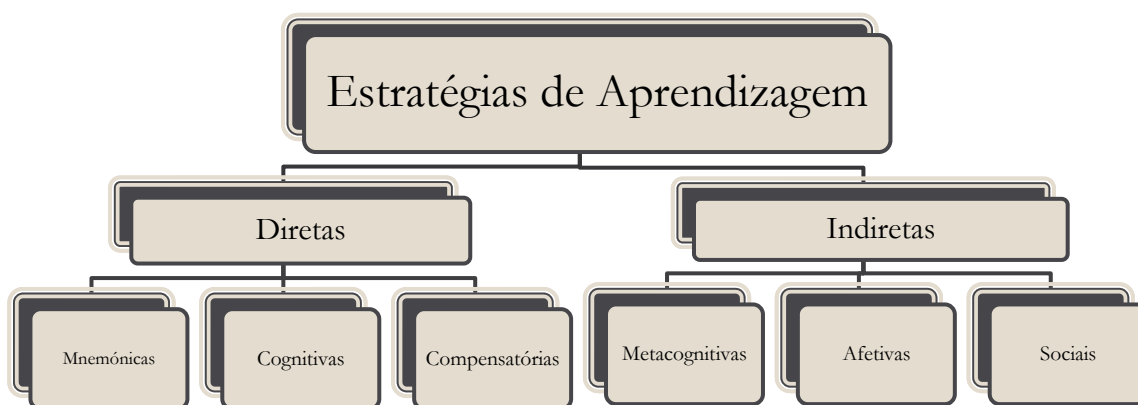


Figura 8 – Taxonomia de Oxford (1990): estratégias de aprendizagem

Estes dois grupos – estratégias de aprendizagem diretas e indiretas – e as dimensões que lhes correspondem, dividem-se, por sua vez, em 19 estratégias de aprendizagem. Tal pode ser observado nas figuras 9 e 10 que apresentámos abaixo.

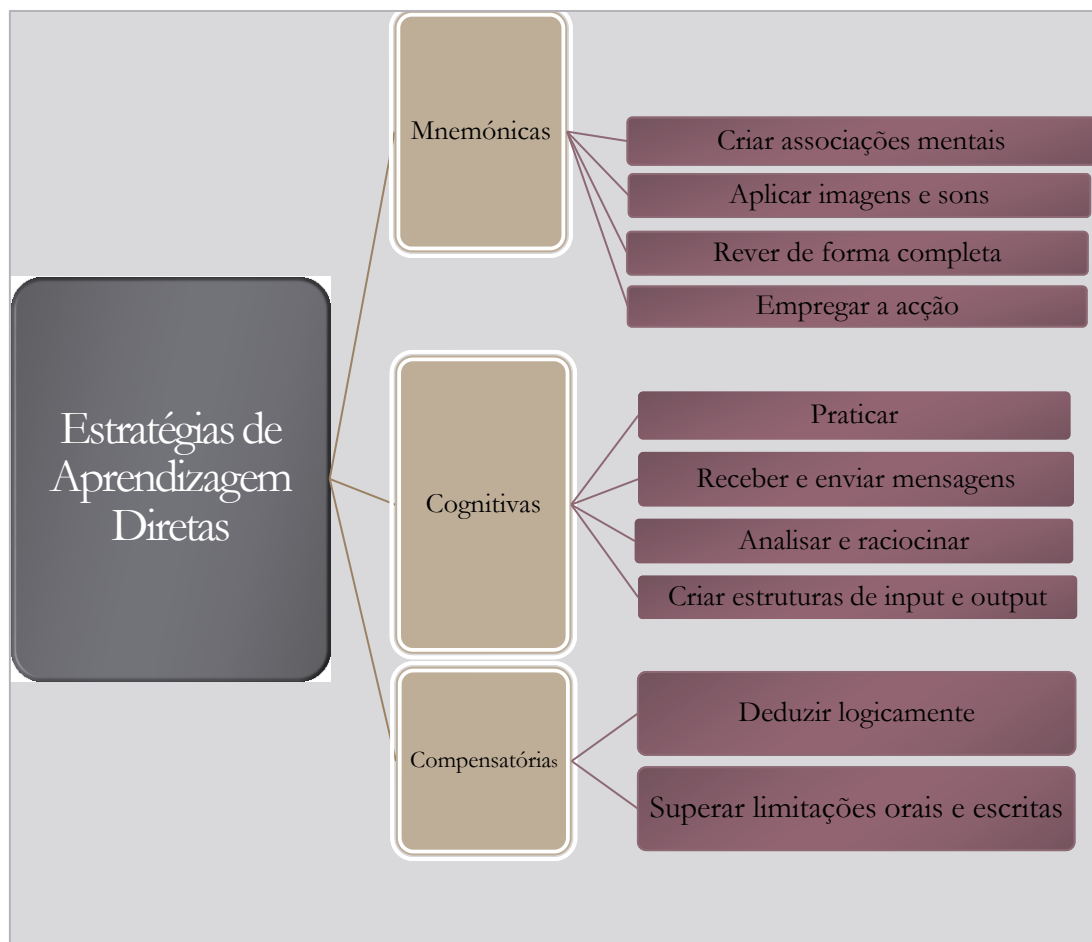


Figura 9 – Taxonomia de Oxford (1990): Subdivisões das estratégias de aprendizagem diretas

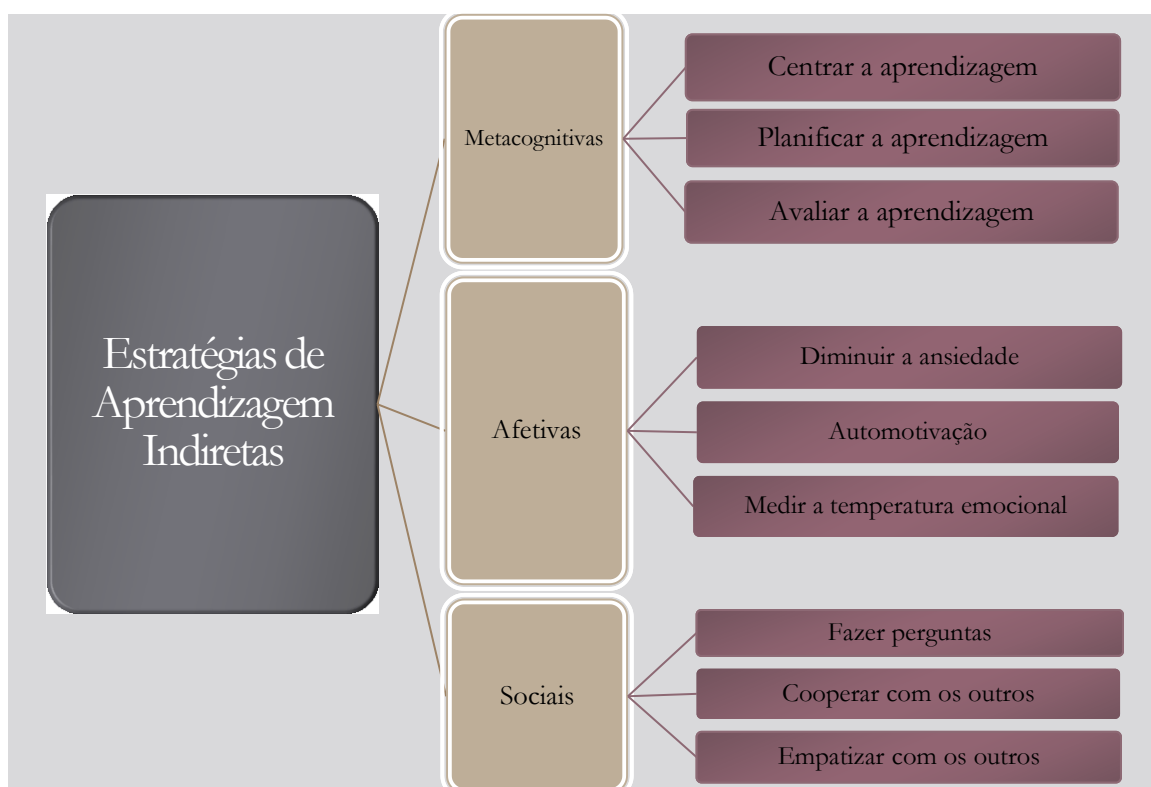


Figura 10 –Taxonomia de Oxford (1990): Subdivisões das estratégias de aprendizagem indiretas

Como pudemos depreender destas duas figuras, as estratégias de aprendizagem diretas abarcam três dimensões: estratégias mnemônicas, cognitivas e compensatórias, totalizando dez estratégias. Por seu turno, as estratégias de aprendizagem indiretas estão relacionadas com as dimensões metacognitivas, afetivas e sociais, perfazendo nove estratégias.

Com base nestes pressupostos teóricos, Oxford (1990) elaborou o *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), a partir do qual foram efetuados diversos estudos que contribuíram grandemente para o conhecimento que possuímos atualmente das estratégias de aprendizagem (cf. Chamot, 2004). Oxford e Burry-Stock (1995: 4) referem que à época foram feitos de 40 a 50 estudos com recurso ao SILL, muitos destes não publicados, envolvendo mais de 8000 alunos.

A partir deste ano continuaram a fazer-se estudos com base no SILL e dentre estes destacamos aquele efetuado por Peacock e Ho (2003), pela sua dimensão e impacto no meio académico. Estes autores aplicaram o questionário de Oxford a 1006 alunos de línguas estrangeiras para estudarem as estratégias de aprendizagem elencadas por Oxford, divididas pelas seis dimensões (mnemónica,

compensatória, cognitiva, metacognitiva, afetiva e social). A principal conclusão da sua investigação foi que a proficiência varia de acordo com o uso de certas estratégias, mas tal correlação não existe com todas as estratégias. Efetuaram igualmente uma síntese do estado da arte relativamente aos estudos gerados a partir do questionário de Oxford, tendo identificado os seguintes pontos: 1) As dimensões mais utilizadas são as de compensação, as cognitivas e as metacognitivas; 2) Há muitas vezes uma associação positiva entre o uso de estratégia e a proficiência do aluno; 3) A frequência de uso das estratégias é muitas vezes superior para o sexo feminino; 4) A frequência de uso das estratégias é muitas vezes maior entre os alunos de humanidades do que entre os de ciências e engenharia.

Peacock e Ho (2003) realçam igualmente o facto não haver até então quase nenhuns estudos que detalhassem as estratégias afetivas uma a uma, ficando-se apenas pela referência global à dimensão afetiva, não aprofundado isoladamente cada uma das estratégias que a constituem (diminuição da ansiedade, automotivação e medição da temperatura emocional). Tivemos em atenção este ponto de vista na nossa investigação, ao elaborarmos o nosso questionário da dimensão sócio afetiva, tendo sido contempladas todas as estratégias pertencentes às categorias afetiva e social passíveis de serem utilizadas em sala de aula, a saber: Baixar os níveis de ansiedade, técnicas de auto-motivação, medição da temperatura emocional, fazer perguntas (de clarificação/verificação e de correção), cooperar com os outros e desenvolver sentimentos de empatia.

Chamot (2004) preconiza que o método mais eficiente para se identificarem as estratégias de aprendizagem é através de questionários, referindo que o questionário que fornece um retrato mais global das estratégias do aprendente de línguas é o SILL (Oxford, 1990), o que vem na linha do que Hsiao e Oxford (2002) demonstraram, ao conduzirem um estudo comparativo dos três sistemas de classificação de estratégias de aprendizagem mais utilizados na área das línguas estrangeira O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1981), tendo chegado à conclusão de que a taxonomia de Oxford (e o questionário SILL que lhe corresponde) era o que melhor descrevia o leque de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos.

Com base nestes resultados, optámos por adaptar, para a nossa investigação, a secção do questionário SILL referente às estratégias sociais e afetivas, as quais iremos seguidamente explorar com mais detalhe, sob o ponto de vista da taxonomia de Oxford.

Relativamente às estratégias afetivas, Oxford afirma (1990): “The affective side of the learner is probably one of the biggest influences on language learning success or failure” (p. 140). Neste contexto, refere três técnicas para os aprendentes baixarem os seus níveis de ansiedade: utilização de relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação; utilizar música e, finalmente, usar o riso. Como técnicas de auto-motivação, a autora menciona fazer afirmações positivas, correr riscos moderados e a auto-gratificação. Como práticas a considerar relativamente à medição da temperatura emocional, Oxford aconselha que os alunos ouçam o seu próprio corpo, utilizem uma lista de verificação, escrevam um diário de aprendizagem e discutam os seus sentimentos com outra pessoa. No que respeita às estratégias afetivas, é de realçar que a autora identifica a autoestima do aprendente como elemento preponderante na componente afetiva, dedicando portanto a vertente de auto-motivação a comportamentos que contribuem para subir uma baixa autoestima.

Passemos agora para as estratégias sociais. Oxford (1990) assevera que a língua é uma forma de comportamento social, já que consiste em comunicação: “Language is a form of social behaviour; it is communication, and communication occurs between and among people. Learning a language thus involves other people, and appropriate social strategies are very important in this process” (p. 144).

As estratégias sociais a serem utilizadas pelos alunos passam por fazer perguntas (de clarificação/verificação e de correção), cooperar com os outros (com os pares e com aprendentes de nível avançado) e desenvolver sentimentos de empatia (ao desenvolver a compreensão intercultural e ser sensível aos pensamentos e sentimentos alheios).

Apresentamos de seguida todas as afirmações presentes no questionário SILL de Oxford (1990), relativas às dimensões afetiva e social:

Affective strategies	Social strategies
<ul style="list-style-type: none"> • I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake. • I give myself a reward or treat when I do well in English. • I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English. • I write down my feelings in a language learning diary. • I try to relax whenever I feel afraid of using English. • I talk to someone else about how I feel when I am learning English. 	<ul style="list-style-type: none"> • If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again. • I ask English speakers to correct me when I talk. • I practice English with other students. • I ask for help from English speakers. • I ask questions in English. • I try to learn about the culture of English speakers.

Figura 11 – Afirmações presentes no Strategy Inventory for Language Learning (SILL) de Oxford (1990), relativas às dimensões afetiva e social

Estas estratégias foram o ponto de partida para criarmos uma versão adaptada deste questionário relativo à dimensão sócio-afetiva da aprendizagem, no qual se procurou gerar um conjunto de afirmações para cada estratégia que nos permitisse indagar do uso das mesmas pelos aprendentes (*cf.* cap. 5).

1.4 A Interação Didática

O que é a interação didática? O que a define? Quais os seus contornos? Transmuta-se de acordo com os diferentes contextos, ou seja, assume características específicas quando no contexto da aula de língua estrangeira? Na plena convicção de que é impossível fornecer respostas absolutas a estas questões, iremos todavia procurar respondê-las por forma a tornar visíveis os nossos percursos investigativos. Principiaremos por abordar a interação didática como conceito, traçando os principais eixos que a constituem. De seguida iremos centrar-nos exclusivamente na interação verbal didática em língua estrangeira, a qual é basilar para a nossa investigação, procurando oferecer uma perspetiva global da mesma.

1.4.1 Comunicação, Interação e Discurso – três conceitos interligados

Principiaremos por tecer algumas considerações primordiais, necessárias para uma melhor descrição dos conceitos-chave deste capítulo, todas elas relacionadas com a linguagem, e com a forma como a entendemos nesta investigação.

A linguagem verbal é constituída por palavras ditas ou escritas, a linguagem paraverbal consiste em sons que acompanham produção verbal (tais como o riso, o choro, suspiros e gemidos) e a linguagem não-verbal refere-se a outros códigos de comunicação que não utilizam a palavra (*cf.* Poyatos, 1993; West & Turner, 2010). Na nossa investigação, ao decidirmos enveredar pelo estudo quase exclusivo da interação verbal, temos noção de que estamos a abdicar de uma grande parte do significado da comunicação. Leathers (1997) afirma que a comunicação visual é o sistema de comunicação não-verbal mais importante, já que, por um lado, é aquela que veicula mais significado e por outro, aquela cujos subsistemas são cruciais neste tipo de comunicação. Este autor ressalva que a comunicação auditiva é também extremamente relevante, havendo nove atributos sonoros que conferem à voz a sua individualidade aos ouvidos de quem a escuta: “Loudness, pitch, rate, duration, quality, regularity, articulation, pronunciation and silence” (p. 13). Ao efetuarmos a transcrição do nosso estudo de caso, tivemos o cuidado de assinalar, tanto quanto possível, estas distinções, já que consideramos que estas revelam, por um lado, os traços vocálicos distintivos de cada falante, e por outro, através das suas variações, transmitem funções comunicativas relevantes. Focando-nos na função emotiva, visto ser aquela diretamente relacionada com o nosso estudo, Leathers (1997) refere que 38% da informação emocional transmitida numa mensagem tem a ver com pistas vocálicas, 55% desta informação é dada pela expressão facial e apenas 7% pelas palavras propriamente ditas. A este respeito, Polzin e Waibel (2000) asseveram que as emoções podem ser comunicadas de várias formas, e detalham aquelas pertinentes à comunicação não-verbal: “Emotions can be communicated in various ways by relying both on verbal and non-verbal means. Non-verbal means

comprise body gestures, facial expressions, the modifications of prosodic parameters, and changes in the spectral energy distribution” (p. 1).

Kumaravadivelu (2008) refere três concepções teóricas dominantes relativas à linguagem: a linguagem como sistema refere-se aos traços fonológicos, sintáticos e semânticos e à noção de competência linguística, que está maioritariamente confinada ao conhecimento semântico e gramatical da língua. A linguagem como discurso, por outro lado, concentra-se na natureza da comunicação linguística, com relevo nas regras de uso da língua que são apropriadas para um contexto comunicativo particular. A linguagem como ideologia, porém, vai muito além dos limites das características sistémicas e discursivas da língua, lidando com poder e dominação, transportando e traduzindo ideologias várias. Por seu turno, Oldfather *et al.* (1999) afirmam que a língua que falamos está imbuída da nossa mundividência: “Language is entwined with thought and thus lies at the heart of our sensemaking about the world. As our inner thoughts are rooted in language, they are inherently social, like language” (pp. 10-11).

O termo **discurso** é utilizado para todas as formas de comunicação oral e escrita. É visto de diferentes formas de acordo com a perspetiva adotada por quem o estuda. Os linguistas de inspiração estruturalista explicam o discurso como sendo “qualquer conjunto de expressões da linguagem natural que compreenda duas ou mais frases ou orações” (Rodrigues & Braga, 2014, p. 2). De acordo com os mesmos autores, uma definição alternativa é proposta por aqueles que adotam uma conceção pragmática da linguagem, afirmando que o discurso é o uso que os seres humanos fazem da linguagem natural. Na perspetiva das ciências sociais e comunicativas, e de acordo com Wasik (2010), o discurso poderá ter a seguinte definição:

Discourse is to be considered in terms of semiotic codes and processes that link individual communicating selves taking part in group interactions, as observable persons and inferable subjects, into interpersonal and intersubjective collectivities when they create and interpret the meanings which are embodied in material bearers forming

the nonverbal or verbal means and modes of human understanding. (p. 36)

A abordagem socioconstrutivista oferece uma visão complementar do discurso, situando-o firmemente no foro da co-construção na interação social:

Communications and interactions entail socially agreed-upon ideas of the world and the social patterns and rules of language use. Construction of social meanings, therefore, involves intersubjectivity among individuals. Social meanings and knowledge are shaped and evolve through negotiation within the communicating groups. (Kim, 2001, p. 47)

Ainda neste campo, Cameron (2001) parte igualmente de uma abordagem socioconstrutivista para afirmar que estudamos o discurso para entendermos como os traços identitários, entre outros, se constroem a partir da interação: “Discourse (language in use), then, is a resource for understanding how identity and difference, or/and dominance, are constructed in interaction – in the routine transactions of an institution, say, or the mundane exchanges of everyday life” (p. 161).

A **comunicação** é algo profundamente inerente ao ser humano, enquanto ator social, já que mesmo na ausência de iniciativas comunicativas por parte de um sujeito, este estará sempre a comunicar : “One cannot not communicate – staring impassively straight ahead without saying anything still communicates.” (Stubbs, 1983, p. 8). Este postulado da impossibilidade da não-comunicação foi desenvolvido pela Escola de Palo Alto, baseando-se no axioma formulado por Watzlawick, Bevelas e Jackson (1967), defendendo-se que todo o comportamento é uma forma de comunicação, já que não existe o oposto de comportamento, pelo que é impossível não se comunicar. Jaworski e Coupland (2014) demonstram que a comunicação é um processo social profundamente ritualizado: “Communication is a ritualized process which allows the participants to construct and project desirable versions of their identities, in a succession of performances targeted at specific audiences” (p. 408). Para além deste facto, segundo os autores, devido à interdependência dos atores sociais, os seus comportamentos definem e

constroem as relações e identidades sociais no seio do grupo: “social and interactional meaning can be shown to be emergent, which allows for the identities of social actors to be multiple and dynamic – flexible and changeable in the course of interaction” (p. 408).

As identidades flexíveis e dinâmicas dos atores sociais são uma característica da **interação**, a qual poderá ser definida globalmente como “uma ação recíproca, conjunta, conflituosa e/ou cooperativa, entre dois ou mais agentes que se encontram numa relação de interdependência” (Araújo e Sá & Andrade, 2002, p. 21). Tendo em conta estas palavras, poderemos considerar que os participantes na interação estão constantemente a posicionar-se em relação aos outros, particularmente no que se refere a hierarquia e distância social, formulando posições de proximidade ou distância (cf. Heritage, 2008). Cameron (2001) corrobora estas afirmações: “Language using is among the social practices through which people assert their identities – who they are and take themselves to be – and distinguish themselves from other who are ‘different’ (p. 161).

Numa perspetiva etnometodológica, a interação está organizada de forma hierárquica, em níveis estruturados, como podemos visualizar na figura seguinte (cf. Rodrigues & Braga, 2014):



Figura 12 – Níveis estruturados da interação numa perspetiva etnometodológica

Poderemos então inferir como princípio norteador deste capítulo que a interação social é ubíqua em qualquer microcosmos social, é recíproca e dinâmica e nunca ocorre num vácuo cultural absoluto – as pessoas levam para as suas conversas quer suposições partilhadas acerca da conduta apropriada, quer acerca do que é esperado da outra pessoa, mediante a posição social relativa dos diversos intervenientes (cf. Araújo e Sá & Andrade, 2002; Parkinson, 1995).

Ao investigarmos a interação verbal didática, estamos a tentar desvendar as estratégias de ensino e aprendizagem que contribuem para a aquisição de uma língua estrangeira: “um trabalho crítico sobre a interação permite reflectir sobre diferentes aspetos das atividades de sala de aula, tais como o uso da língua, as estratégias de ensino/aprendizagem mobilizadas, o clima relacional e os valores e princípios pedagógicos que se defendem” (Araújo e Sá & Andrade, 2002, p. 81).

A investigação em interação didática em língua estrangeira progrediu grandemente quando a tecnologia de gravação de áudio se tornou disponível na década de 60, pois possibilitou a gravação e transcrição dos fenómenos interativos que ocorriam na sala de aula, podendo-se posteriormente estudar a sua relação com os processos de aprendizagem (*cf.* Seedhouse, 2005). Araújo e Sá (2005) refere que, nos anos 70 e 80, os estudos fundamentais a produzirem um corpo alargado de conhecimento atualmente disponível no campo da interação verbal foram a análise de interações, a análise do discurso e a abordagem etnográfica.

Matthey (1996) afirma que a análise da interação verbal “s’inscrit très souvent dans une tradition empirique qui prend en compte des situations concrètes, mettant en présence des individus réels” (p. 37). Melo (2006) menciona que a partir da década de 80, com a proliferação dos estudos voltados para a análise da interação verbal como cenário de desenvolvimento linguístico, compreendeu-se que a interação verbal “favorece uma aprendizagem dialógica e colaborativa, sendo um processo durante o qual os interlocutores desempenham diferentes papéis e mobilizam diferentes tipos de estratégias: de facilitação, de gestão, de colaboração, dependendo das perspetivas e dos ângulos epistemológicos adotados” (p. 216).

Nos anos 90 assistiu-se a um deslocar do enfoque dos processos externos, que ocorriam aquando da aprendizagem, para aqueles do foro cognitivo interno, relacionados com o aluno e com a forma como a aprendizagem se processa em contextos de interação aluno-aluno (*cf.* Grossen, 1994; Perret-Clermont, Perret, &

Bell, 1999). Matthey (1996) partilha desta perspetiva, referindo que a análise da interação pode assumir uma perspetiva mais psicossocial : “l’interaction verbale peut aussi être analysée d’un point de vue plus psychosociologique dans la mesure où c’est en son sein et souvent par elle que se créent, se renforcent ou s’effacent les rôles et les statuts des participants” (p. 40).

Exemplo de tal é a série de estudos dedicados à investigação das interações verbais de alunos do ensino básico durante o trabalho em grupo, da autoria de Fourlas e Wray (1990). O estudo inicial destes autores, centrado na interação verbal didática e nos papéis dos alunos como comunicadores foi mais tarde modificado e revisto por Kumpulainen (1994, 1996), num trabalho que investigou a interação social dos alunos durante o processo de escrita colaborativa. Devido às suas categorizações muito específicas, o método de análise funcional utilizado por Kumpulainen foi considerado bastante importante, já que fornecia uma visão estruturada da natureza e qualidade da interação verbal dos alunos neste contexto de aprendizagem.

Atualmente, de acordo com Araújo e Sá (2005), uma abordagem de natureza sócio-construtivista da interação em aula de línguas tem como “finalidade descrever a interação que nela tem lugar de um modo naturalista, émico e reconhecível pelos sujeitos que co-agem, de forma a poder intervir sobre os modos de uso da linguagem em contexto pedagógico” (s.p.). Entende-se que, no contexto da aula de línguas, a interação verbal, parafraseando Cardoso (2007), envolve actores sociais (professores e alunos) cuja função social se define no e pelo desempenho de papéis, aos quais não estão alheios constrangimentos de vária ordem, visando a co-construção de conhecimento, experiências, identidade, sentidos, através de trocas que se processam oralmente ou por escrito e que organizam a comunicação pedagógica segundo normas, rotinas e rituais partilhados e aceites pelos participantes. Haverá assim uma impossibilidade de dissociar a comunicação-aprendizagem do aprendente da sua dimensão social, e destas com a afetividade que, como já aqui referimos, se entrelaça com a vertente social. Oxford (1997) refere que, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, a interação diz respeito à comunicação pessoal, construída à volta de quatro

elementos– tarefas linguísticas, vontade de comunicar, diferenças de estilo e dinâmica de grupo.

De acordo com Araújo e Sá (2005), a interação verbal estrutura-se a partir de “um esquema comunicativo de base, ou um padrão estável de organização dos movimentos pedagógicos. (...) Neste texto conversacional, aparentemente tão tipificado, até mesmo os códigos não verbais, particularmente os quinésicos e os proxémicos, apresentam configurações rotinizadas” (s.p.). Deste esquema comunicativo realçam-se a característica do *turn-taking* didático, sendo este uma parte fundamental da estrutura e da organização sistemática de conversa, já que as etapas envolvidas no processo de conversação ocorrem com o propósito de manter dois elementos essenciais da mesma: uma pessoa fala de cada vez e o momento em que uma pessoa para de falar e a outra começa. De realçar que tal ação não é estereotipada, sendo bastante variável de acordo com o contexto. (cf. Schegloff, 2000; Sacks, 1992). No *turn-taking*, há dois fenómenos suscetíveis de por em perigo a própria interação: “a sobreposição prolongada de falas e o hiato prolongado entre as falas dos participantes” (Rodrigues & Braga, 2014, p. 8).

O *turn-taking* na sala de aula de língua estrangeira está sujeito a bastantes regras e restrições – professores e alunos têm um leque de opções muito desigual, no que respeita ao falante que seleciona o próximo falante: “We have, then, one of the basic features of the ‘economy’ of classroom talk as a speech-exchange system. That is, turns are unequally distributed, and the overall amount of talk is also differentially distributed” (Atkinson, 1981, p. 105). Na grande maioria dos casos, o aluno pode selecionar o próximo interlocutor apenas de um conjunto de um – o professor. Tal é verdadeiro quer se trate de uma conversa iniciada pelo aluno, quer seja o resultado de uma resposta dada a uma conversa iniciada pelo professor, contrastando fortemente com situações interativas não didáticas e espontâneas (cf. Atkinson, 1981).

Parece portanto consensual que - numa estrutura pedagógica tradicional - a iniciação comunicativa é escassa e muito tipificada, sendo neste contexto que Cardoso (2007) afirma que a iniciativa discursiva do aluno é demarcada pelo professor, sendo colocada frequentemente em segundo plano, ou simplesmente

ignorada, ou mesmo penalizada. O docente, por seu turno, pode selecionar o próximo interlocutor de entre um conjunto bem mais amplo - toda a turma, por muito grande que esta possa ser. McCarthy (1991) refere-se a esta situação (em que o professor faz a iniciação e o aluno só tem a opção de responder ao professor, ficando este último novamente na posse da palavra) apelidando-a de padrão tripartido da interação na sala de línguas, referindo que este padrão é ainda muito frequente. Este autor alerta para o facto de este tipo de interação tipificada ser limitativo para o aluno:

In such language classrooms, learners rarely get the opportunity to take other than the responding role, and even in cases where students are encouraged to initiate, the follow-up move is still in the hands of the teacher, and learners get little or no practice in this particular discourse function. (McCarthy, 1991, p. 123)

Embora o padrão tripartido da interação seja o mais comum na aula de língua estrangeira, é possível identificar outros padrões menos recorrentes, com realce para as trocas de adaptação solicitada identificadas por Araújo e Sá (1997). As TAS “são trocas iniciadas pelo aprendente através de um movimento verbal de solicitação cujo objetivo é a resolução de um determinado problema que ele próprio identificou no processo de ensino-aprendizagem”, podendo ser episódio extremamente importantes para a formação do sujeito capaz de participar em futuras trocas exolingues (Araújo e Sá, 2000, p. 122).

Cardoso (2007) argumenta que se assume que a interação didática, em oposição àquela que ocorre no quotidiano, “flui sobretudo numa sequência organizada e estruturada hierarquicamente, em que os acontecimentos se desenrolam interativamente – locutor e alocutários participam activa mas diferentemente na interação”(p. 17). Esta autora aponta as assimetrias presentes neste tipo de interação: “no limite, o professor pergunta, para saber se os alunos conhecem a resposta; os alunos respondem, para alcançar um determinado *conhecimento académico e social*”. Ou seja, verificamos que existe um paradoxo entre o que seria desejável em termos teóricos, que a comunicação na aula de língua estrangeira prepare o aluno para situações de interação verbal na vida real, e o

que as investigações de carácter naturalista e etnometodológico têm vindo a revelar que sucede na maioria das salas de aula, onde a interação tripartida continua a ser a norma (cf. Araújo e Sá, 2000; Araújo e Sá & Andrade, 2002; Atkinson, 1981; Cardoso, 2007; McCarthy, 1991; Vieira, 1998).

Canelas-Trevisi e Thévenaz-Christen (2002) identificam uma das questões mais prementes da investigação atual em interação:

Le questionnement de la didactique s'ouvre de plein droit une fois admis que l'interaction n'est pas favorable *a priori* à l'acquisition. (...) On commence alors à s'interroger sur les conditions à réunir pour que l'acquisition ou l'apprentissage de conduites langagières orales en classe se produisent avec une certaine efficacité. (p. 23)

Para muitos teóricos da abordagem comunicativa, uma solução possível para tal questão reside nas atividades de interação oral numa aula de língua estrangeira serem o mais autênticas possível, replicando situações e motivações da vida real: "The most important feature of a classroom speaking activity is to provide an authentic opportunity for the students to get individual meanings across and utilize every area of knowledge they have in the second or foreign language" (Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 176). Sabemos porém que estes alunos não se posicionarão na interação como nativos, mas sim como aprendentes (e falantes) de uma língua estrangeira, e é neste contexto que Araújo e Sá (2000) frisa o seguinte:

Não esqueçamos que o aprendente está a ser preparado para futuras trocas exolingues, as quais não supõem *falar a língua do outro* mas sim *falar com o outro*, situação de intercompreensão que não negligencia os repertórios comunicativos particulares de cada um dos intervenientes mas antes legitima o recurso a formas verbais específicas, situadas entre línguas ou noutras línguas, como resultado de negociações de saber que podem começar a ser treinadas na aula. (p. 132)

Seedhouse (1996) posiciona-se nesta mesma linha, afirmando que mesmo que os aprendentes na sala de aula conseguissem adquirir as mesmas competências comunicativas de um falante nativo, será impossível a interação didática replicar

as características de uma interação que ocorre num contexto não-didático. Para que tal fosse possível, seria necessário cumprirem-se as seguintes condições: todos os interlocutores teriam o mesmo direito de participar na conversa; a responsabilidade de gestão do desenrolar do discurso deveria ser compartilhada por todos os participantes; a conversa seria aberta, ou seja, não estaria condicionada por nenhum guião; a mesma não deveria ocorrer num contexto institucional e os participantes poderiam negociar conjuntamente o tema das mesmas. Ou seja, este autor considera que reunir estas condições é virtualmente inexequível, sendo no entanto possível tentar que a interação didática se assemelhe o mais possível à interação do foro do quotidiano, no sentido de preparar os aprendentes para a interação em língua estrangeira fora da sala de aula, opinião da qual partilhamos, e a qual procurámos pôr em prática no nosso estudo empírico. De facto, na interação didática em contexto de aprendizagem colaborativa que investigámos, foi possível reunir as seguintes circunstâncias referidas pelo autor: todos os interlocutores tiveram o mesmo direito de participar na conversa; a responsabilidade de gestão do desenrolar do discurso foi compartilhada por todos os participantes; a conversa foi aberta, ou seja, não esteve condicionada por nenhum guião.

Para concluir, podemos afirmar que a interação humana é onnipresente em qualquer situação social e que as interações sociais podem ocorrer através da comunicação verbal, paraverbal e não-verbal, sendo muitas das vezes concomitantes. A interação é co-construída pelos participantes, está dependente do contexto em que se situa, podendo ser recíproca, conjunta, conflituosa e/ou cooperativa, sendo através da mesma que os participantes constroem e reforçam as suas identidades sociais (*cf.* Araújo e Sá & Andrade, 2002; Cameron, 2001). A interação verbal é uma atividade social partilhada no imediato, em que os participantes comunicam por turnos e cooperam entre si, estando constantemente a posicionar-se em relação aos outros, particularmente no que se refere a hierarquia e distância social, formulando posições de proximidade ou distância (*cf.* Heritage, 2008; Peräkylä, 2005). Por seu turno, a interação verbal didática possui

atributos singulares que a diferenciam dos outros tipos de interação, tendo como principais características a assimetria e o artificialismo comunicativo, os quais podem ser observados na rigidez do seu padrão tripartido (*cf.* Araújo e Sá, 2000; Cardoso, 2007; McCarthy, 1991). Complementarmente, a aprendizagem de uma língua estrangeira possui uma dimensão afetiva muito vinculada, inextricavelmente ligada à sua dimensão social, facto que decorre das suas características intrínsecas. Assim sendo, iremos aprofundar no capítulo seguinte a dimensão sócio-afetiva da aprendizagem.

Capítulo 2 – A Dimensão Sócio-Afetiva da Aprendizagem

O desenvolvimento da investigação didática nas dimensões profissional, investigativa e curricular, num *continuum* dialógico (cf. Alarcão, 2000a), realçou a importância de uma abordagem global e complexa à educação, a qual contemplasse a integração dos aspetos cognitivos, sociais e afetivos do ensino e aprendizagem (Cove & Love, 1995). De acordo com Morin: “a própria ideia de complexidade comporta nela a impossibilidade de unificar, a impossibilidade de acabamento, uma parte de incerteza, uma parte de irresolubilidade e o reconhecimento do frente-a-frente final com o indizível” (1991, p. 139).

É neste contexto que surge esta investigação, que pretende estudar as manifestações sócio-afetivas emergentes no contexto da interação didática colaborativa.

2.1 Emoção e Afetos – definição

Os seres humanos possuem uma variedade de atributos e qualidades que representam as suas formas típicas de pensar, agir e sentir numa ampla panóplia de situações. Benjamin Bloom (1956) teve uma influência crucial na área da educação, ao definir três domínios no desenvolvimento da experiência humana: cognitivo, psico-motor e afetivo. Apesar desta diferenciação tão comum, Anderson e Bourke (2000) referem que é impossível compartimentalizar hermeticamente os três domínios supra-referidos, ou seja, em muitas situações, na da aprendizagem em particular, há uma simbiose entre os domínios cognitivo, psico-motor e afetivo.

As características afetivas pertencentes a este último domínio são aquelas constituídas por afetos e emoções: “affective characteristics can be thought of as the feelings and emotions that are characteristic of people, that is, qualities that represent people’s typical ways of feeling or expressing emotion” (Anderson & Bourke, 2000, p. 282). Para efeitos da nossa investigação, assumiremos esta definição como orientadora do nosso estudo, pelo que as características afetivas se entendem como os sentimentos e emoções humanos, ou seja, qualidades que representam formas típicas das pessoas expressarem os seus sentimento ou emoções.

No sentido de obtermos uma melhor percepção no que respeita às teorias da emoção e do afeto, iremos categorizar o estudo das emoções em três grandes grupos. Assim sendo, poderemos destrinçar as teorias relativas à emoção como sendo evolucionárias (produto de uma análise histórica), internas (resultantes da descrição do próprio processo emocional) ou sociais (produto da cultura e sociedade em que o indivíduo se insere) tal como se esquematiza na figura seguinte.

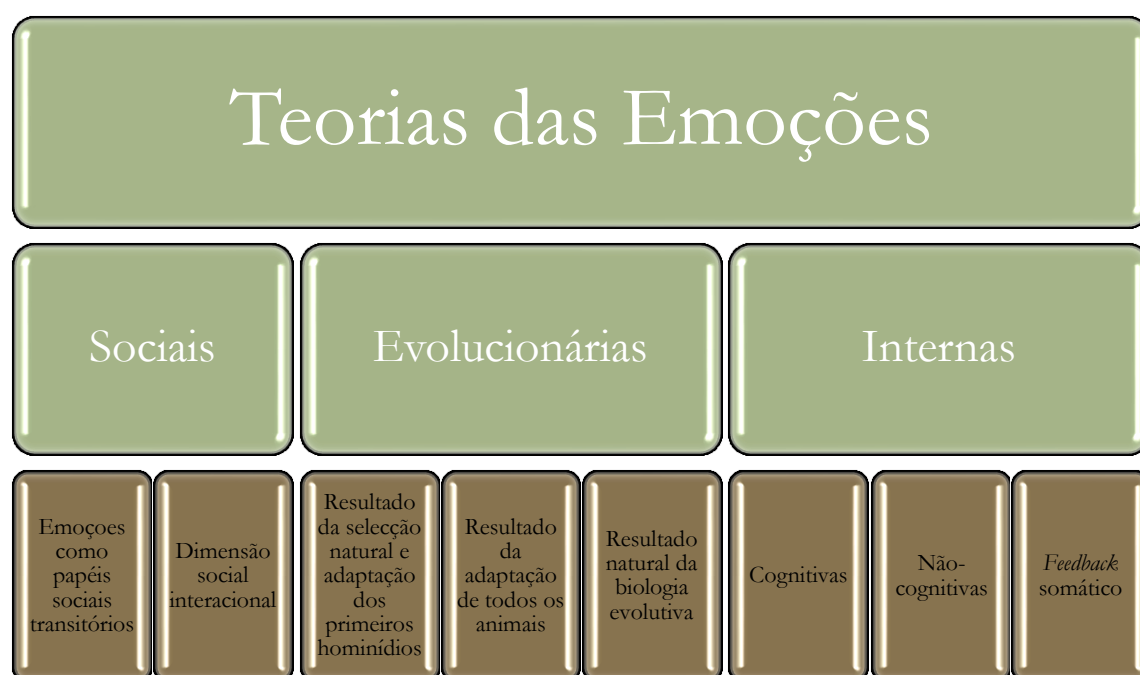


Figura 13 – Teorias das Emoções – Macrocategorização (com base em Averill, 1980; Johnson, 2009; Kemper, 1978).

A nossa investigação enquadra-se na dimensão social da teoria das emoções, pelo que acreditamos que as emoções dos sujeitos são ancoradas no momento e na interação, assumindo maioritariamente características transitórias:

The same person can adopt different and incompatible formulations of emotion at different times and in different circumstances, at one moment characterizing emotion as distorting presentation ('I wasn't myself') and at another as providing a direct and heartfelt access to the authentic self ('No matter how it seems to you, this is how I really feel'). (Parkinson, 1995, p. 8)

Ou seja, a forma como perspetivamos e sentimos as emoções está diretamente ligada ao momento e ao contexto, assim como à sociedade onde nos inserimos e

à época onde vivemos. Embora as emoções e o conhecimento sejam maioritariamente fruto de uma construção social realizada pelos sujeitos, a sua manifestação é fundamentalmente individual (cf. Järvenoja & Järvelä, 2009): “Emotions are socially constructed, but personally enacted” (p. 476). Nesta linha de pensamento, (Parkinson, 1995) refere que as emoções são concetualizadas como estados avaliativos, afetivos, intencionais e temporários, e de facto, as emoções são algo extremamente complexo, dependendo de um sem número de fatores. Williams (2011) corrobora este facto na seguinte afirmação: “Emotion is a complex, multidimensional, multifaceted human compound, including irreducible biological and cultural components, which arise or emerge in various socio-relational contexts” (p. 132).

Apesar de as emoções serem inconstantes e irregulares, o que torna o estudo do campo emotivo bastante árduo, uma das formas que os teóricos desta área encontraram para estudar o campo emocional e afetivo prende-se com a tipificação dos afetos e das emoções:

In order to understand the affective domain, we must focus on these typical feelings and emotions. Such focus is not intended to downplay the variability of these feelings and emotions. Indeed, this variability must be considered if we are to understand the affective realm. Rather, this focus on typical feelings and emotions is meant to provide an understanding of the general way of feeling so that deviations can be noted and understood as well. (Anderson & Bourke, 2000, p. 4)

Como temos vindo a observar, embora ainda não tenha sido possível fornecer uma resposta satisfatória à pergunta ‘O que é a emoção?’, houve já muitos autores que o tentaram – Kleinginna e Kleinginna (1981) escreveram um artigo em que detalharam noventa e duas definições organizadas em onze categorias separadas. Ao reverem os diferentes tipos de definições para a emoção, os autores chegaram à conclusão de que uma definição formal de emoção deveria ser suficientemente abrangente para incluir todos os aspetos tradicionalmente significativos, e que ao mesmo tempo a distinguísse dos outros processos psicológicos. Assim, chegaram à seguinte definição de emoção:

A complex set of interactions among subjective and objective factors, mediated by neural/hormonal systems, which can (a) give rise to affective experiences such as feelings of arousal, pleasure/displeasure; (b) generate cognitive processes such as emotionally relevant perceptual effects, appraisal, labeling processes; c) activate widespread physiological adjustments to the arousing conditions; and (d) lead to behavior that is often, but not always, expressive, goal-directed, and adaptive. (Kleinginna & Kleinginna, 1981, p. 355)

Smith e Kirby (2000) definem emoções como estados afetivos intensos, profundamente conscientes e de curta duração, que tipicamente têm uma causa saliente e alto conteúdo cognitivo. De acordo com Forgas (2001b), é crucial efetuar uma distinção entre emoções e estados de espírito², já que os últimos são definidos como estados afetivos duradouros, difusos e de baixa intensidade, os quais não têm uma causa antecedente saliente e portanto possuem pouco conteúdo cognitivo. Quer os estados de espírito quer as emoções poderão ser enquadrados na dimensão afetiva, sendo no nosso entender a interação a força motriz crucial desta dimensão, sendo tal opinião corroborada por Bower e Forgas: “it is social interaction that provides the predominant force that shapes an individual’s emotional and affective life” (2001, p. 96). Na área da neurociência cognitiva, Adolphs e Damásio (2001) fortificam esta concepção, defendendo que as emoções têm influência em virtualmente todos os aspetos da nossa vida, sendo particularmente saliente a estreita relação entre afeto e comportamento social, já que as interações sociais envolvem geralmente reações afetivas.

Ou seja, será necessário estabelecermos uma definição de emoção e de afeto para efeitos de trabalho neste estudo, com a certeza de que a mesma nunca será consensual. O nosso ponto de partida será o pressuposto avançado por Arnold e Brown (1999), em que o afeto é entendido como “aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour” (p. 1). A esta definição poderemos acrescentar a de Morissete e Gingras (1999), que referem que os afetos se traduzem em reações emotivas, cuja intensidade, direcção e alvo variam de acordo com os casos. Complementarmente, e tal como havíamos referido anteriormente, a

² *Moods* no original. Outros autores preferem utilizar o termo *transient affect* (cf. Sedikides, 1995).

definição de Anderson e Bourke (2000) das características afetivas, como sendo os sentimentos e emoções humanos, ou seja, qualidades que representam formas típicas dos sujeitos expressarem os seus sentimentos ou emoções, foi por nós assumida como orientadora da nossa investigação.

Assim, quando no referimos à **dimensão afetiva da aprendizagem**, reportamo-nos aos **sentimentos e emoções típicos de uma situação de aprendizagem em sala de aula, os quais podem portanto ser classificados como sentimentos e emoções didáticos, sendo no nosso entender a interação didática uma força motriz crucial desta dimensão.**

2.2 A Linguagem numa Perspetiva Social e Afetiva

Apesar de ter havido anteriormente ligações várias entre linguagem e afetos, foi com o artigo *Linguistics and Poetics* de Roman Jakobson (1960) que se estruturou de forma sistemática a ideia de que linguagem e emoção estão ligadas, afirmando-se que a linguagem deverá ser investigada de acordo com todas as variedades das suas seis funções (referencial, **emotiva**, conativa, fática, metalinguística e poética), determinadas pelos fatores constitutivos de qualquer ato de fala (cf. Jaworski & Coupland, 2014).

Nos finais dos anos 80 e início dos anos 90 consolidaram-se três correntes teóricas que se dedicaram ao estudo da ligação da emoção à linguagem, com as declarações ontológicas simples de Wierzbicka, as explicações metafóricas de Kövecses e as emoções socialmente construídas de Harré (cf. Weigand, 2004). Os principais pressupostos para estas três correntes teóricas encontram-se esquematizados na figura abaixo.

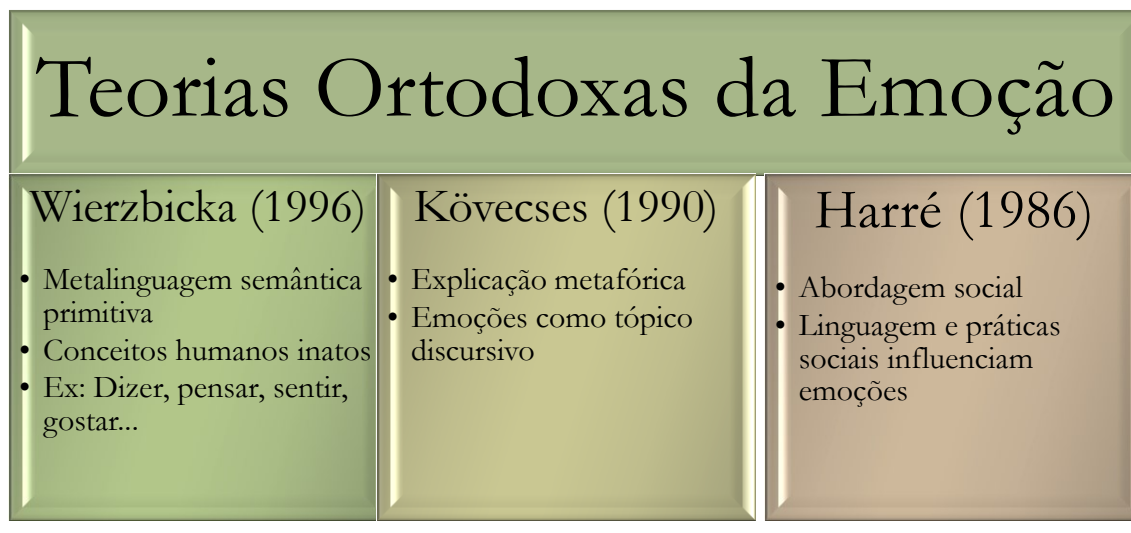


Figura 14 – Teorias Ortodoxas da Emoção (com base em Weigand, 2004)

De acordo com Bamberg (1997), a influência das emoções na comunicação pode ocorrer de forma extralinguística (expressões faciais, postura corporal, proximidade e afins), em termos de características prosódicas e finalmente ao nível linguístico:

In this view, language and emotion are two concurrent, parallel systems in use, and their relationship exists in that one system (emotions) impacts on the performance of the other (language). Both of them share their functionality in the communicative process between people. (p. 310)

Kerbrat-Orecchioni (2000) efetua uma diferenciação entre as emoções que são sentidas, as que são expressas e também aquelas que são suscitadas nos outros, não havendo um nexos causal aparente entre elas. De facto, é possível sentir uma emoção e não a expressar, da mesma forma que podemos manifestar uma emoção e não a experimentar. A complexidade deste panorama aprofunda-se se pensarmos que, de acordo com esta autora, um falante poderá ter um discurso extremamente emotivo que não provoca qualquer reação no destinatário ou interlocutor (ou provoca uma reação distinta daquela que se pretendia), ou ocorrer o inverso, um discurso sem qualquer aparente carga emotiva mas que provoca vigorosas respostas emotivas no(s) outro(s). No que respeita à nossa investigação, estivemos cientes de que tal situação faz com que seja extremamente complexo estudar as emoções e os afetos emergentes da

interação verbal, e tivemos esta complexidade em linha de conta no sentido de não descurarmos esta perspetiva no nosso estudo empírico.

A relação entre linguagem e emoções pode ser vista de duas perspetivas: por um lado, a linguagem é vista como um dos veículos expressivos da emoção, a qual é experienciada pelos falantes, sendo portanto intrinsecamente emotiva (cf. Brown-Schmidt & Tanenhaus, 2008; Caffi & Janney, 1994); numa perspetiva alternativa, o pressuposto e a direccionalidade invertem-se, podendo-se falar de que a linguagem reflete tudo o que rodeia os seres humanos, o que inclui as emoções, sendo a língua utilizada para falar acerca das emoções sentidas (cf. Wierzbicka, 1992). Vejamos a figura seguinte:

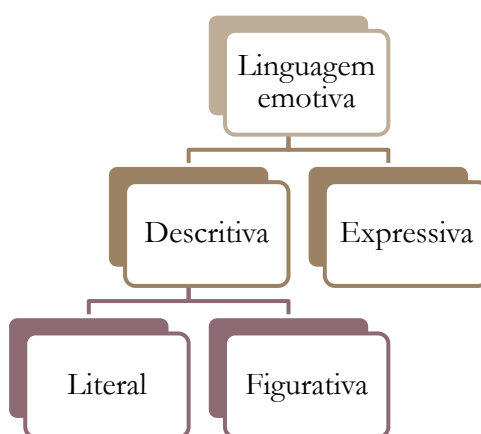


Figura 15 – Categorias da Linguagem Emotiva (com base em Kovecses, 2003)

Como podemos verificar no esquema acima, Kovecses (2003) distingue entre palavras expressivas e descritivas no que respeita à emoção, caracterizando as últimas da seguinte forma: “Some emotion words (...) can describe the emotions they signify or that they are about. Words like anger and angry, joy and happy, sadness and depressed are assumed to be used in such a way” (p. 2). Searle (1985) tem uma categorização análoga, quando se refere aos atos de fala como sendo expressivos e assertivos. Dentro da linguagem descritiva este autor diferencia ainda os termos literais dos figurativos.

Polzin e Waibel (2000) corroboram esta linha de pensamento, referindo que não nos devemos alhear do facto de ser possível colocar as emoções em palavras: “It is, of course, possible to explicitly verbalize ones emotional state, experience, or upbringing: *I’m angry!*, *I’m experienced!*, *I’m frustrated!*, *I’m sad*” (p. 2). Parkinson

(1995) utiliza o termo *ação verbal* para se referir às situações supracitadas: “As another example of how communication and action shade into one another in emotion, it is worth considering a category of behavior to which researchers have paid a surprisingly small amount of attention: that of *verbal action* in conversation” (p. 77). No entanto, a verbalização explícita destes factos é muito rara, fazendo com que os diálogos pareçam pouco naturais, já que interrompe ou atrasa o fluxo conversacional. Polzin e Waibel (2000) referem um segundo fator para a quase inexistência de menções explícitas às emoções sentidas no decorrer da comunicação, que é o facto de muitas pessoas não estarem conscientes dessas mesmas emoções.

Iremos adotar como pressuposto teórico, no contexto do nosso estudo, que os estados emocionais e afetivos dos falantes são frequentemente perceptíveis em situações comunicativas, não se restringindo tais ocorrências a ações verbais explícitas, tal como preconiza Oxford (1990): “Language learning is indisputably an emotional and interpersonal process as well as a cognitive and metacognitive affair” (p. 11). Entendemos portanto que **as emoções são episódios dinâmicos interpessoais perceptíveis, e que o estudo das suas manifestações verbais pode ajudar a perceber os mecanismos da aprendizagem de uma língua estrangeira.**

2.3 Dimensão Sócio-Afetiva da Interação Didática em Língua Estrangeira

Como temos vindo a constatar, a dimensão afetiva e a social interligam-se de forma profunda, já que, como afirma Forgas (2001a): “Affect itself can play a dual role in social cognition, influencing both the processing choices people make (how they think) as well as the kind of information they are likely to consider (what they think)”(p. 257). De acordo com Forgas (2001b), o afeto é frequentemente um componente essencial de uma resposta adaptativa a uma situação social, influenciando não só o conteúdo e o processo cognitivo mas também as motivações e as intenções dos sujeitos em situações sociais. O domínio afetivo, de acordo com Waal e Telles (2004), inclui a forma como operamos

emocionalmente, incluindo sentimentos, valores, apreço, entusiasmo, motivações e atitudes. Castillo-Hernández (2011) fornece-nos uma possível abordagem à definição de socioafetividade, entendendo-a como o processo mediante o qual o ser humano vai adquirindo, ao longo da vida, o conhecimento, as atitudes e a capacidade necessários para reconhecer e controlar as suas próprias emoções, assim como para demonstrar afeto e preocupação pelos demais, com o fim de estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e lidar com situações difíceis.

As teorias que ligam a socio-afetividade à cognição e à aprendizagem datam do princípio dos anos 60, com a teoria da desintegração positiva de Dabrowski (1964) e a taxonomia afetiva de Krathwohl (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964)³. Na década seguinte surgem a hierarquia das necessidades de Maslow (1971) e os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg (1976). Estas teorias são a base para muitas das definições de socio-afetividade ligadas à educação.

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983)⁴ veio igualmente trazer um contributo significativo à área da educação socio-afetiva, na medida em que tinha por base a ideia de que a perspetiva até então vigente na educação era demasiado redutora, já que se restringia a uma lógica linguística e matemática. Até aí as principais teorias da aprendizagem eram preconizadas por Piaget (o sujeito aprende quando interage com o objeto de conhecimento), Vigostky (o sujeito aprende em interação com os outros) e Ausubel (o sujeito aprende quando o objeto de aprendizagem é significativo).

Gardner elencou sete tipos de inteligência (*cf.* Kruszielski, 2003):

- **Lógico-matemática:** Juntamente com inteligência linguística, é o sustentáculo primordial dos testes de QI. Envolve a capacidade de detetar padrões e de trabalhar com símbolos abstratos. Refere-se à capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade de ter um raciocínio

³ Para uma abordagem global das teorias da aprendizagem consultar o capítulo I.

⁴ Mais tarde, o autor viria a acrescentar uma oitava inteligência, a naturalista (Gardner, 1999).

científico, dedutivo ou indutivo. O desenvolvimento de tal inteligência foi o grande objeto de estudo de Jean Piaget, possuindo uma natureza não-verbal, de modo a que a solução de um problema possa ser construída antes de ser articulada.

- **Linguística:** Juntamente com a inteligência lógico-matemática, é o sustentáculo primordial dos testes de QI. Manifesta-se através do uso da linguagem (seja ela escrita, falada ou através de outro meio), e do significado das palavras; a capacidade de seguir regras gramaticais e usar a linguagem para convencer, estimular, transmitir/recordar informações ou simplesmente agradar. Ainda é responsável por todas as complexas possibilidades linguísticas, entre elas, a poesia, as metáforas, o raciocínio abstrato e o pensamento simbólico.
- **Musical:** Baseia-se no reconhecimento de padrões tonais (incluindo sons do ambiente) e numa sensibilidade para ritmos e batidas. Inclui também capacidades para o manuseio avançado de instrumentos musicais.
- **Físico-cinestésica:** Está relacionada com o movimento físico e com o conhecimento do corpo. É a capacidade de usar o corpo para expressar uma emoção (dança e linguagem corporal) ou praticar um desporto.
- **Espacial:** Capacidade de formar modelos mentais (imagens) e operar com tais imagens. A imagem não é necessariamente visual, pode ser construída uma imagem tátil, por exemplo, que é o que geralmente faz uma pessoa cega ao tatear objetos. Esta inteligência lida com atividades como as artes visuais, a navegação, a criação de mapas e a arquitetura.
- **Interpessoal:** Opera, primeiramente, baseada no relacionamento interpessoal e na comunicação. Envolve a habilidade de trabalhar cooperativamente com outros num grupo e a capacidade de comunicação verbal e não-verbal. Compreende a capacidade de perceber, por exemplo, alterações de humor, temperamento, motivações e intenções de outras pessoas. Na sua forma mais avançada a pessoa consegue ler, mesmo que os outros tentem esconder, os seus desejos e intenções, podendo ter empatia pelas suas sensações, medos e crenças.

- **Intrapessoal:** Está relacionada com os estados interiores do ser, com a autorreflexão, metacognição e espiritualidade. Envolve igualmente a intensidade das respostas emocionais e a intuição. O conceito de inteligência intrapessoal foi especialmente relevante para o desenvolvimento de conceitos relativos à aprendizagem socio-afectiva, já que lida com as emoções e a (auto)análise das mesmas.

A partir dos conceitos de inteligência interpessoal e intrapessoal de Gardner, Goleman (1995) desenvolveu a sua teoria da inteligência emocional, a qual contribuiu igualmente para os estudos da componente socio-afetiva da aprendizagem. A inteligência emocional é definida pelo autor como a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, e a capacidade de lidar com eles, estando organizada em torno de cinco domínios, sendo os três primeiros da esfera da competência pessoal e os dois últimos relativos à competência social: conhecer as próprias emoções (auto-conhecimento), gerir as próprias emoções (auto-regulação), automotivar-se (auto-motivação), reconhecer e compreender as emoções de outras pessoas (consciência social) e gerir relacionamentos (competências sociais).

Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai (1995) estão nivelados pela linha de pensamento de Goleman, referindo a necessidade de se ter em conta que as aptidões para identificar sentimentos diferem de pessoa para pessoa: “individuals differ in the skill with which they can identify their feelings and the feelings of others, regulate these feelings, and use the information provided by their feelings to motivate adaptive social behavior” (p. 126), acrescentando que estas capacidades não funcionam isoladamente, sendo o conjunto destas competências a competência social. Goleman (2006) retomou posteriormente o domínio da competência social, introduzindo o conceito de inteligência social, o qual diz respeito à importância do impacto dos relacionamentos na nossa vida, na nossa biologia e na nossa saúde, asseverando que as relações sociais gratificantes conseguidas através da inteligência social são a chave para o sucesso, inclusivamente o académico.

De acordo com este autor, a inteligência social compõe-se de oito vertentes, organizadas em torno de dois eixos fundamentais: consciência social e competências sociais.

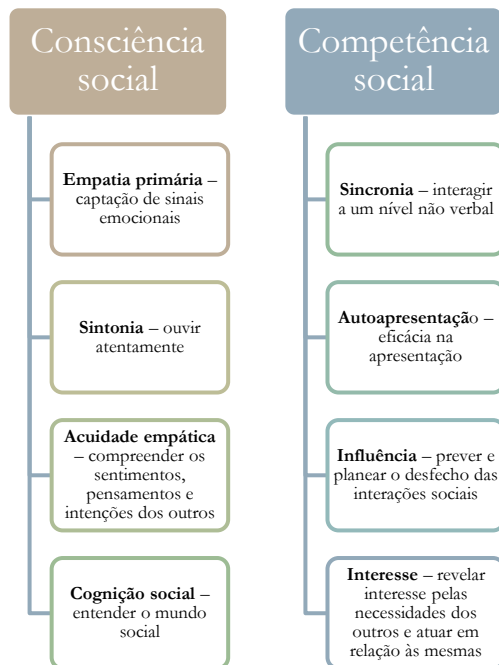


Figura 16 - Inteligência Social (com base em Goleman, 2006)

Na confluência das teorias supracitadas, e tendo em conta que poderemos considerar, na senda do que Lanigan (2010) preconiza, que os seres humanos operam em três níveis simultâneos de consciência, os quais integram tanto a expressão como a percepção do afeto/emoções, da cognição/pensamento e da ação com intencionalidade, podemos concluir que ação e emoção estão interligadas e se influenciam mutuamente. Assim, a ligação da cognição à emoção e o subsequente desencadear da ação variam de indivíduo para indivíduo, utilizando-se o termo **inteligência emocional** para denotar estas diferenças individuais da consciência emotiva.

Gonçalves e Alarcão (2004) alertam para a importância da socio-afetividade na aprendizagem: “Considerando a dimensão afetiva como a base do desenvolvimento da ação humana, a construção de sentido em situação de aprendizagem não a pode escamotear. É, antes, de vital importância reconhecê-la e considerá-la como fator decisivo” (p. 160). Morissete e Gingras (1999) são igualmente desta opinião, afirmando que os múltiplos fatores ligados a qualquer situação de ensino e aprendizagem estão intimamente relacionados com a educação da afetividade.

A aprendizagem sócio-afetiva foi abordada de diferentes formas por vários autores, os quais tentaram obter uma definição operacional para a mesma, de acordo com diferentes tópicos (*cf.* Ferguson, 2006). No sentido de oferecermos uma perspectiva mais clara do que foi feito nesta área, apresentamos a seguinte tabela:

TÓPICOS	AUTORES
Sistemas de valores individualizados	Krathwohl, Bloom & Masia (1964)
Humanitarismo	Weinstein & Fantini (1970)
Curiosidade, assunção de riscos, complexidade e imaginação	Williams (1970)
Sentimentos, emoções e consciência de si e dos outros	Trefferinger, Borgers, Render & Hoffman (1976)
Relações interpessoais	Trefferinger, <i>et al.</i> (1976)
Interesses e opiniões	Carin & Sund (1978)
Atitudes, crenças e valores	Sellin & Birch (1980)
Persistência, independência e autoconceito	Levey & Dolan (1988)
Caráter e liderança	Delisle (2002)

Tabela 4 – Tópicos relevantes para a educação socio-afetiva (com base em Ferguson, 2006)

Nesta tabela podemos observar os principais tópicos que serviram de ponto de partida e de chegada para a investigação relativa à afetividade na educação. Para

efeitos do nosso estudo, a investigação dos sentimentos, emoções e consciência de si e dos outros e as relações interpessoais são os temas que estão diretamente implicados com a nossa investigação. Logo, parece ser incontestável que afetos e emoções desempenham um papel preponderante na aprendizagem, pelo que é necessário estudá-los para melhor os perceber: “Emotions have a powerful effect on learners. Emotions influence everyday behaviour and they can have a distorting effect on learning. Understanding learner emotions is therefore of primary importance in facilitating change” (Wilson, 2004, p.144). Igualmente nesta linha de pensamento, Kohonen (1992) alega que os fatores cognitivos não são os únicos que importam na aprendizagem de línguas e que a vertente afetiva contribui tanto ou mais para a aprendizagem de uma língua do que as competências cognitivas que a avaliação afere.

Arnold e Brown (1999) afirmam que quando lidamos com o lado afetivo dos aprendentes de línguas, temos de ter a noção de que a relação entre afeto e aprendizagem de uma língua é bidirecional, ou seja, dar importância ao afeto pode melhorar o ensino e a aprendizagem de uma língua, ao mesmo tempo que aprender uma língua pode contribuir para a educação afetiva dos aprendentes. À componente afetiva vem-se juntar a social, já que, como refere Cardoso (2007), a interação verbal é feita com a implicação dos intervenientes, neste caso, professor e alunos, que “realizam *trocas*, verbais, através das quais comunicam, idealmente em constante *colaboração/cooperação*, assim definindo e desempenhando os seus papéis, eminentemente sociais” (p. 15).

As várias referências teóricas supra-citadas ajudam-nos a perspetivar as diferentes dimensões que o termo *sócio-afetivo* comporta. No nosso estudo, porém, iremos cingir-nos à dimensão sócio-afetiva numa perspetiva didática, tal como é entendida por Andrade *et al.* (2003):

A dimensão sócio-afetiva inclui um conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades que o sujeito é capaz de criar em interação, bem como atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação. Parte de uma motivação inicial, mas implica uma motivação sustentada ou continuada, onde se conjugam

motivações de diferentes tipos, instrumentais, integrativas e acadêmicas, num processo em que o sujeito se disponibiliza a reconstruir constantemente a sua identidade linguístico-comunicativa. (p. 494)

Partindo do estudo destas autoras, Melo (2007) afirma que os sujeitos tomam a seu cargo a gestão da situação de comunicação e efetuam, na interação, a negociação dos parâmetros sócio-afetivos. Dentro desta dimensão poderemos focar-nos estritamente nas estratégias sócio-afetivas na aprendizagem de uma língua estrangeira, as quais possuem contornos específicos, como podemos verificar nas palavras de Oliveira (2005)⁵:

As estratégias sócio-afetivas implicam uma interação com os outros, tendo em vista o favorecimento da aquisição da língua alvo, bem como o controlo ou a gestão da dimensão afetiva pessoal que acompanha a aprendizagem. Destacam-se a este nível as seguintes estratégias: as questões de clarificação e verificação, a cooperação e a gestão das emoções ou a redução da ansiedade. (p. 7)

A este respeito, Oxford (1990) afirma que quer as estratégias afetivas quer as sociais contribuem para a competência comunicativa, referindo que as afetivas desenvolvem a autoconfiança e a perseverança de que os aprendentes necessitam para se envolverem ativamente na aprendizagem e uso de uma língua e as sociais fornecem uma capacidade acrescida de empatia e interação. Segundo Kumaravadivelu: “*Social/affective strategies* refer to interpersonal strategies that are consistent with the learners’ psychological and emotional conditions and experiences. They include cooperative learning, peer group discussion, and interacting with competent speakers” (2008, p. 37). Aquando deste intercâmbio verbal, cada interlocutor será capaz de interiorizar o novo conhecimento co-construído, sendo a aprendizagem mediada pelo contexto em que ocorre, como já referimos anteriormente.

De acordo com o que temos vindo a explicar, a aprendizagem de uma língua estrangeira é frequentemente causadora de ansiedade, já que expõe de forma

⁵ Oliveira apresenta esta definição com base nos estudos de Cyr (1998) e de O’Malley & Chamot (1995).

vincada os aprendentes. Nas palavras de Schmidt (2011), numa aula de língua estrangeira os alunos estão numa situação de *perigo afetivo*, uma vez que participam numa interação pública, falando de assuntos pessoais, exprimindo-se numa língua que não é a sua, e sendo julgados e avaliados por colegas e professores. A este respeito, Tsui (1996) argumenta:

We need to understand language learning not only as a process of acquiring linguistic rules or participating in communication activities, but as a process in which individual learners are constantly putting themselves in a vulnerable position of having their own self concept undermined and subjecting themselves to negative evaluations. This process is stressful and likely to generate much anxiety in the learners.
(p. 155)

Com o pressuposto acrescido de esta interação ser potencialmente stressante e causadora de ansiedade, na senda do que Tsui (1996) defende: “learners are much more vulnerable to criticism and negative evaluation than in other subjects because the chances of making mistakes in the language class are much greater” (p. 156). Devido a este facto, Daubney (2002) conclui que, de forma mais ou menos acentuada, a maioria dos alunos se sente ansioso por falar na aula de língua estrangeira, o que inibe a sua participação na mesma.

Por outro lado, a vertente social da aprendizagem também poderá levar a problemas emocionais, como explicam Murphey, Prober e Gonzales (2010):

As in most social settings, ESL/EFL students need to form bonds and friendships with their classmates and teachers and yet are prone to intentional and unintentional rejection in the classroom due mostly to the lack of attention addressed to the emotional side of learning. p. 47)

No sentido de contrariar estas questões afetivas negativas, existem formas de lidar positivamente com as emoções na aula de línguas. Morissete e Gingras (1999) afirmam que se os alunos sentirem uma emoção positiva, relativamente a um objeto, é mais provável que retenham um maior número de informações acerca dele e, sobretudo, que tomem posição em relação a essas informações.

Hadfield (1992) refere que uma atitude positiva é essencial para se progredir na aprendizagem de uma língua estrangeira:

A positive attitude towards oneself as a learner, towards the learning process, and towards the language and culture being studied are obviously essential if any progress is to be made. If you have little faith in your own ability to learn, little enjoyment of or feeling for the language, and feel alienated by and resentful of the culture, you will not be highly motivated to learn. (p. 86)

Em conclusão, sabemos que os afetos desempenham um papel crucial na aprendizagem, havendo ainda muito por descobrir no que respeita às implicações desta ligação. A aprendizagem de línguas está especialmente ligada à dimensão afetiva, uma vez que, como temos vindo a referir ao longo deste texto, as línguas aprendem-se comunicando, e a comunicação constrói-se com o outro, quer seja em conflito ou em cooperação, o que faz com que a dimensão social e afetiva da aprendizagem seja particularmente vincada. Uma vez que esta dimensão é demasiado ampla para ser abarcada num único estudo, na nossa investigação optámos por analisar a dimensão sócio-afetiva das estratégias de aprendizagem, num contexto específico, o da aprendizagem colaborativa, a qual constitui o tema do próximo capítulo.

Capítulo 3 – A Aprendizagem Colaborativa

Trabalhar colaborativamente pode adquirir contornos diversos de acordo com a faixa etária envolvida e, acima de tudo, consoante a disciplina onde ocorre. Efetivamente, como tivemos oportunidade de demonstrar em capítulos anteriores, a aula de língua estrangeira tem particularidades que a diferenciam de muitas outras, para não dizer de todas as outras. Assim, neste sentido, sentimos necessidade de abordar, num primeiro momento, a aprendizagem colaborativa como conceito geral, pelo que iremos iniciar este capítulo com um breve resumo das origens desta aprendizagem, passando de seguida para a análise da dicotomia *colaboração versus cooperação*, questionando o sentido de se efetuar a distinção entre ambas num contexto didático.

Num segundo ponto, tentamos avançar para uma possível definição da aprendizagem colaborativa, onde referimos não só as suas potencialidades, mas também as suas limitações, abordamos a questão da constituição dos grupos e também da adaptação do programa à aprendizagem colaborativa. De seguida, pareceu-nos imperativo delimitar esta noção, circunscrevendo-a exclusivamente à aula de língua estrangeira, para a podermos caracterizar face ao seu contexto específico, o qual assume, inevitavelmente, uma aparência metamorfoseada face à mesma aprendizagem efetuada numa aula distinta.

A aprendizagem colaborativa e a dimensão socio-afetiva estão interligadas sob vários aspetos, já que os membros individuais de um grupo participam na constituição de uma base comum e na construção da estabilidade emocional do mesmo, através de uma variedade de processos compartilhados. Estes processos de regulação são coletivos, porquanto os membros do grupo ajustam a sua motivação, emoções e cognição em conjunto, através da responsabilidade partilhada pelas tarefas que foram atribuídas ao grupo (*cf.* Järvenoja & Järvelä, 2009).

3.1 Definição do conceito de Aprendizagem Colaborativa

O conceito de que algo proveitoso pode surgir da colaboração está enraizado na cultura europeia, como podemos constatar na figura seguinte.

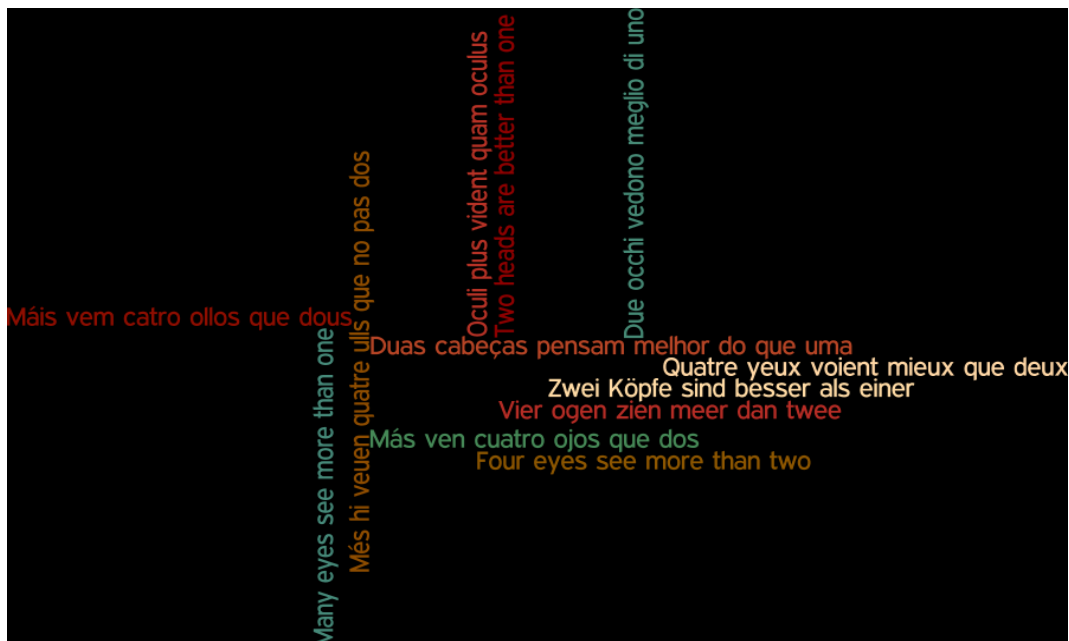


Figura 17 – A colaboração através de ditados populares (com base em Strauss, 2013).

3.1.1 Origens da Aprendizagem Colaborativa

Na base da abordagem colaborativa, demonstrando a importância da sinergia entre os estados sociais, afetivos e cognitivos do desenvolvimento e da aprendizagem, encontram-se sólidos alicerces teóricos, que começaram a ser construídos pelos ensaios de Baldwin na área da psicologia no final do século XIX, foram desenvolvidos pelos primeiros estudos de Piaget de princípios do século XX e terminaram de ser erguidos com os pressupostos de Vygotsky nos anos 70 do mesmo século (cf. O'Donnell & King, 2014; Webb & Palincsar, 1996). A linha de pensamento de Vigostky (1987) e a sua teoria socio-cultural estiveram subjacentes à criação de pressupostos importantes para a metodologia colaborativa. De facto, este autor defendeu que a aprendizagem é facilitadora se

for vista como um processo social, o que é posto em prática na aprendizagem colaborativa.

No que se refere à análise da interação em contexto de aprendizagem colaborativa, Barnes e Todd (1977, 1995) desenvolveram um sistema analítico inovador para o estudo de conversação em grupo, o qual tinha como inovação o facto de a grelha de análise partir dos dados, em vez de derivar de um conjunto preexistente de categorias, como era norma até então. Adicionalmente, o seu sistema tentou ter em conta o contexto em que a interação se estava a desenrolar. Na sua análise, Barnes e Todd (1995) estavam interessados nos processos reais de interação e nas formas como os alunos desenvolviam e construíam conhecimento sem a presença direta do professor. Ao analisar o diálogo entre os estudantes, consideraram os tipos de interação do grupo e o seu impacto sobre a construção de sentido, tendo, a partir desta análise, desenvolvido um sistema que descreve atos de fala, com dois níveis. O nível um diz respeito a atos discursivos e processos lógicos, ao passo que o segundo nível compreende as aptidões sociais, as estratégias cognitivas e a auto-reflexão.

Estes foram os pressupostos teóricos mais salientes que permitiram que, na sua maioria a partir do início dos anos 80 do século XX, comessem a surgir estudos sobre a aprendizagem colaborativa em suficiente número para poderem constituir uma corrente sólida na área da Psicologia e das Ciências da Educação (*cf.* Blatchford, Kutnick, Baines & Galton, 2003). Em 1993 tinham sido levados a cabo cerca de 600 estudos experimentais e 100 correlacionais nesta área (*cf.* Johnson, Johnson & Holubec, 1993). De uma forma ou de outra, a aprendizagem cooperativa tem sido utilizada e estudada em todas as disciplinas principais, com alunos desde o ensino pré-escolar até ao ensino superior, e em todos os tipos de escolas (*cf.* Slavin, 2014).

3.1.2 Aprendizagem Colaborativa ou Cooperativa?

Howcroft e Wallis (2007) referem que a terminologia respeitante às aprendizagens colaborativa e cooperativa não é consensual, havendo quem as entenda como sinónimos, ao passo que outros autores acreditam nas diferenças conceptuais entre aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa. Kutnick (1994), por exemplo, entende que a diferenciação entre ambas é crucial, afetando o tipo de tarefa que poderá ser atribuída a um grupo:

Co-operative group work is where pupils work on the same task but each have individual assignments which eventually are put together to form a joint outcome. Collaborative group work involves all children contributing to a single outcome and often involves problem-solving activities, particularly in cases where the group has to debate a social or moral issue and produce an agreed solution or recommendation. (p. 10)

Nas palavras de Figueiredo (2008), encontramos justamente o mesmo pressuposto: "Although the terms cooperation and collaboration are used interchangeably in everyday language, their frequent application in education, management, and politics has led to the refinement of their semantics in different directions" (p. 353). O autor explica a distinção entre ambas: na cooperação, cada parte reconhece o benefício de trabalhar em conjunto e está disposta a apoiar os esforços coletivos, desde que os seus objectivos individuais e a sua autonomia não sejam sacrificados. Para Figueiredo (2008), a colaboração é algo distinto: "Collaboration requires collective commitment to a common mission and a shared effort to get results that would never be achieved by any of the parts in isolation" (p. 353). No entanto, no ponto de vista deste autor, embora haja realmente diferenças, estas deverão ser posicionadas num espetro de significados, e não em polos opostos. Assim, numa perspetiva de continuidade, colaboração e cooperação posicionam-se da seguinte forma: "This image of a continuum, instead of a break, between collaboration and cooperation lets us see cooperation as a soft kind of collaboration and collaboration as a strong variety of cooperation" (Figueiredo, 2008, p. 353).

Oxford (1997) refere que, embora a aprendizagem cooperativa e colaborativa sejam frequentemente utilizadas como sinónimos, têm vindo a adquirir conotações distintas no ensino de línguas estrangeiras: a aprendizagem cooperativa diz respeito a um conjunto específico de técnicas de aprendizagem que estimulam a interdependência dos aprendentes como forma de desenvolvimento cognitivo e social; a aprendizagem colaborativa tem uma base filosófica socio-construtivista, que vê a aprendizagem como a construção de conhecimento num contexto social e que portanto encoraja a aculturação dos indivíduos numa comunidade de aprendizagem. Por outro lado, há vários autores que defendem que o principal critério de diferenciação deveria ser a divisão de funções individuais relativas às tarefas do grupo. Assim, a cooperação diria respeito a dois momentos adjacentes: (a) distribuição (espontânea ou previamente acordada) de funções e de atividade de cada participante individualmente de acordo com seu papel; (b) a integração parcial dos trabalhos individuais e realização de uma produção coletiva. Por seu turno, a colaboração envolveria um processo integrado, sem uma divisão social de funções e matérias prévia, em que os elementos trabalham juntos como uma unidade coletiva (cf. Barkley, Cross & Major, 2014; Costabile, Roselli, Lanzilotti, Ardito & Rossano, 2007; Dillenbourg, 1999, 2002).

Como podemos constatar, não existe um critério unívoco para distinguir entre **aprendizagem colaborativa** e **cooperativa**, havendo sempre perdas de sentido quando se procede a uma distinção absoluta dos conceitos, pelo que, **no âmbito deste trabalho, iremos utilizar ambos os termos com o mesmo valor terminológico.**

3.1.3 O que é a Aprendizagem Colaborativa?

O termo aprendizagem colaborativa, no que à sala de aula diz respeito, é muitas das vezes equiparado ao trabalho em grupo, algo que é feito rotineiramente pela maioria dos professores, ao longo da sua atividade letiva. Esta junção dos alunos em grupos ou pares não cabe, no entanto, no âmbito do que entendemos ser a aprendizagem colaborativa, já que lhe falta intencionalidade e método, quer no que se refere à forma como os grupos são constituídos, quer no que diz respeito ao que se espera obter desse trabalho. Felder e Brent (2007) apresentam a seguinte definição para a aprendizagem cooperativa:

The term cooperative learning (CL) refers to students working in teams on an assignment or project under conditions in which certain criteria are satisfied, including that the team members be held individually accountable for the complete content of the assignment or project. (p. 38)

Neste contexto, Blatchford *et al.* (2003) afirmam que os professores agrupam frequentemente os alunos, de acordo com os vários momentos pedagógicos, sem haver qualquer método nesta ação, o que invalida grande parte das vantagens da colaboração didática:

If the relationships between grouping size, interaction type and learning tasks in groups are planned strategically, then learning experiences will be more effective. However, research suggests that the relationships between these elements are often unplanned and the 'social pedagogic' potential of classroom learning is therefore unrealised. (p. 153)

Para que haja esta rentabilização das experiências didáticas a que aludem os autores, é necessário que a aprendizagem colaborativa esteja ancorada em quatro eixos fulcrais (*cf.* Blatchford *et al.*, 2003):

1. **Sala de aula:** escolher o melhor espaço no que respeita à sala de aula e formar os grupos;
2. **Interações entre alunos:** preparar os alunos para trabalharem cooperativamente;

3. **Papel do professor:** auto-preparação, ou seja, aquisição de um sustentáculo teórico que permita ao docente orquestrar da melhor forma as aulas de aprendizagem colaborativa;⁶
4. **Tarefas:** Preparar os materiais e as atividades em cooperação.

Macaro (1997) afirma que existe aprendizagem colaborativa: "when learners are encouraged to achieve common learning goals by working together rather than with the teacher and when they demonstrate that they value and respect each other's language input" (p. 134). Ou seja, neste tipo de aprendizagem os intervenientes estão envolvidos como co-aprendentes, daí que, para que o trabalho de grupo seja considerado colaborativo tenha de haver sinergia intergrupar, onde a partilha de saberes é sempre recíproca e exponenciada, o que não invalida que estes saberes sejam de natureza distinta para cada aprendente. O conceito de sinergia, como uma ação conjunta levada a cabo por pessoas ou organizações, onde o todo se revela maior do que a soma das partes, é fulcral para o entendimento da aprendizagem colaborativa – se a conseguirmos criar, fazemos com que o resultado da aprendizagem colaborativa seja maior do que a soma das aprendizagens individuais de cada membro do grupo e neste contexto poderemos falar de processos sinérgicos (*cf.* Blatchford *et al.*, 2003).

O trabalho colaborativo pode igualmente ser definido da seguinte forma: "the words 'collaborative learning' describe a situation in which particular forms of interaction among people are expected to occur, which would trigger learning mechanisms, but there is no guarantee that the expected interactions will actually occur" (Dillenbourg, 1999, p. 5)⁷. É precisamente o carácter imprevisível deste tipo

⁶ A este respeito, convém recordar que o auto-questionamento, ou seja, a existência da reflexividade de acordo com a terminologia de Sá-Chaves (2002), é basilar para um reposicionamento do próprio professor no que respeita às suas crenças e pré-concepções enquanto docente relativamente à aprendizagem colaborativa.

⁷ A este respeito, o autor justifica da seguinte forma a sua definição de aprendizagem colaborativa: "Collaborative learning is not one single mechanism: if one talks about 'learning from collaboration', one should also talk about 'learning from being alone'. Individual cognitive systems do not learn because they are individual, but because they perform some activities (reading, building, predicting) which trigger some learning mechanisms (induction, deduction, compilation,...). Similarly, peers do not learn because they are two, but because they perform some activities which trigger specific learning mechanisms. This includes the activities/mechanisms performed individually, since individual cognition is not suppressed in peer interaction. But, in addition, the interaction

de situação (como de qualquer situação de interação) que faz com que o seu estudo se revista de uma pertinência acrescida.

Mercer e Mercer (2001) oferecem outra definição de aprendizagem colaborativa: “An instructional arrangement in which small groups or teams of students work together to achieve team success in a manner that promotes the students’ responsibility for their own learning as well as the learning of others” (p. 37). De acordo com Casal (2008), os princípios da aprendizagem colaborativa são a interdependência positiva, a responsabilização individual, a participação equalitária e a interação simultânea. De facto, a aprendizagem colaborativa estimula a autonomia, não existindo nada de paradoxal nisso: “The misleading idea that being autonomous was ‘the same’ as being isolated” (Esche, 2014, p. 168).

A autonomia, de acordo com Macaro (1997), pode ser definida da seguinte forma: “Autonomy is an ability which is learnt through knowing how to make decisions about the self as well as being allowed to make those decisions. It is an ability to take charge of one’s own language learning” (p. 168). Há uma forte proximidade entre a aprendizagem colaborativa e a autonomia do aprendente de línguas, sendo esta última faceta caracterizada por uma descentralização do enfoque tradicional da aprendizagem na relação professor-aluno em ambiente de sala de aula (cf. Macaro, 1997). Exatamente por ser fulcral para os mecanismos da aprendizagem, a autonomia tem vindo a ocupar um espaço cada vez maior na investigação, sendo frequentemente a aprendizagem colaborativa um veículo de aquisição da mesma:

Mais recentemente, tem-se vindo a revelar também a preocupação com o desenvolvimento de competências de aprendizagem com vista à autonomia do aprendente – consciencialização linguística, meta-cognição, auto-avaliação, auto-regulação, aprendizagem em colaboração, entre outras. (Alarcão, 2010, p. 76)

among subjects generates extra activities (explanation, disagreement, mutual regulation) which trigger extra cognitive mechanisms (knowledge elicitation, internalisation, reduced cognitive load)” (Dillenbourg, 1999, p. 5).

Portanto, o trabalho em grupo otimiza a aprendizagem autónoma ao incorporar ativamente as dinâmicas sociais e afetivas entre os alunos (Cove & Love, 1995). Tal noção está igualmente presente em Almeida e Araújo e Sá (2003), que advogam que “a aprendizagem das LE, marcada por um ambiente de colaboração entre pares, permite que cada um contribua com o seu potencial cognitivo, afetivo e accional” (p. 94).

De acordo com Macaro: “Autonomy springs from an interrelationship between the learner, the content and the process of learning” (1997, p. 182). Assim sendo, a constituição de grupos de trabalho na sala de aula faz com que a interação co-construída entre aprendentes seja potenciadora de uma aprendizagem autónoma. Nesta linha, Alarcão (2000a) preconiza que os alunos têm de assumir a sua responsabilidade no processo formativo da aprendizagem e Morissete e Gingras (1999) afirmam que a aprendizagem melhora quando o aluno, mais do que o educador, assume o controlo da própria aprendizagem.

No enquadramento dos vários conceitos fornecidos pelos autores supra-citados, para efeitos do nosso estudo definimos **aprendizagem colaborativa como uma situação formal de comunicação-aprendizagem, em que os aprendentes trabalham em grupos estruturados pelo professor, interagindo de forma a atingir objetivos comuns, co-construindo conhecimento neste processo sinérgico** (cf: Blatchford *et al.*, 2003; Dillenbourg, 1999; Johnson & Johnson, 2002; Macaro, 1997; Salomon, 1993).

3.1.4 Constituição dos grupos

Os grupos são o sustentáculo principal da aprendizagem colaborativa, e como tal têm uma função primordial, a qual deve ser devidamente reconhecida aquando da planificação letiva, para que a aprendizagem constitua uma experiência estimulante e desafiadora: “embarking upon collaborative learning should be a reasonable adventure – stimulating, challenging, and requiring thoughtful

advanced planning” (Barkley *et al.*, 2014, p. 27). Neste pressuposto, é necessário ter uma metodologia sustentada e devidamente planeada com antecipação no que se refere à formação dos grupos colaborativos, existindo diversas formas de agrupar os alunos.

De acordo com Barrachina e Sanz Torrent (2010), para que a interação social dos aprendentes resulte numa aprendizagem verdadeiramente colaborativa, é necessário planificar as situações de ensino de forma a desenvolver nos alunos os seguintes pré-requisitos educativos⁸:

1. **Interdependência positiva**: trata-se do efeito que se produz nas relações dos membros do grupo quando os seus elementos estão conscientes de que o êxito de cada um deles depende do êxito dos outros e que ninguém pode alcançar os seus objetivos se os restantes não os alcançarem também. Ou seja, os membros do grupo têm de compreender que o esforço de cada um é indispensável para o êxito do grupo, sendo responsabilizados por tal;
2. **Interação personalizada** com cada membro: é o tipo de interação que favorece dinâmicas pessoais de ajuda, apoio, alento e reforço positivo entre elementos do grupo, através da partilha de recursos emocionais e afetivos individualizados, ou seja, os membros do grupo deverão investir no apoio individual a cada um dos elementos sempre que necessário;
3. **Responsabilidade individual**: o grupo tem de ser responsável por atingir os seus objetivos e cada membro do grupo deverá contribuir com trabalho e atitudes para o sucesso do trabalho coletivo;
4. **Aprendizagem de competências sociais**: O docente deverá encarregar-se de ensinar aos seus alunos a prática do trabalho em equipa com a mesma seriedade e método que utiliza para lhe ensinar os conteúdos curriculares, já que estas competências sociais relativas ao trabalho colaborativo não são na sua maioria espontâneas, necessitando de ser trabalhadas;

⁸ Uma aprendizagem verdadeiramente cooperativa, de acordo com Barrachina e Sanz Torrent (2010), envolve o seguinte: “Aquello característico de las técnicas de aprendizaje cooperativo no es, contrariamente a la creencia tradicional, que los alumnos trabajen juntos en grupo, sino que lo hagan de forma cooperativa, es decir, de manera que los objetivos de los participantes se encuentren vinculados de tal forma que cada uno sólo pueda conseguir sus objetivos si, y sólo si, los otros consiguen los propios. Es decir que no todas las situaciones en las que se realizan actividades en grupos garantizan que se esté desarrollando un trabajo cooperativo entre los alumnos” (p. 124).

5. **Autorreflexão do grupo:** os grupos necessitam de poder definir e/ou avaliar que ações, comportamentos/attitudes ou tarefas de cada um dos seus elementos são positivas e quais precisam de ser alteradas ou melhoradas, pelo que é necessário que o docente crie um espaço para se efetuar esta autorreflexão.

Na planificação do nosso estudo empírico tivemos em conta estes pré-requisitos, pelo que procurámos criar condições propícias ao desenvolvimento dos mesmos, as quais descrevemos de forma detalhada no ponto 5.2.1 deste documento.

Há características que podemos encontrar em grupos de êxito, as quais estão ausentes quando a aprendizagem colaborativa não tem sucesso. Hadfield (1992) realizou um levantamento exaustivo dos fatores de sucesso e insucesso dos grupos na aprendizagem colaborativa em língua estrangeira. Para uma melhor compreensão dos mesmos, elaborámos a tabela seguinte.

	Caraterísticas de um grupo mal-sucedido	Caraterísticas de um grupo bem-sucedido
1	O ambiente é desconfortável, tenso ou negativo.	O ambiente é positivo e solidário.
2	Os membros do grupo estão focados nas suas próprias ambições, mostrando-se indisponíveis no que respeita a cedências e à definição de objetivos comuns de aprendizagem.	Os membros do grupo são capazes de fazer cedências. Têm em mente a sua finalidade enquanto grupo e conseguem definir os seus objetivos, quer de grupo quer individuais.
3	Alguns membros do grupo têm tendência para dominar as atividades à custa dos elementos mais tímidos.	O grupo é tolerante para com todos os seus membros, pelo que estes se sentem seguros e aceites.
4	Os membros do grupo preterem alguns elementos a favor de outros, não interagindo igualmente com todos os membros do grupo.	Os membros do grupo não excluem pessoas, interagindo de boa vontade com todos os outros.
5	Os membros do grupo não mostram disponibilidade para se ouvirem uns aos outros.	Os membros do grupo ouvem-se mutuamente, esperando a sua vez.
6	Os membros do grupo não se importam uns com os outros, chegando a antagonizar-se.	Os membros do grupo interessam-se uns pelos outros e sentem que têm algo em comum.
7	Os membros do grupo dependem do professor para tudo.	O grupo é autossuficiente e tem sentido de responsabilidade. Consegue superar problemas e dificuldades sem recurso ao professor.
8	Os membros do grupo não conseguem relativizar as dificuldades, pelo que as trivialidades se transformam em problemas graves.	Os membros têm uma boa autoimagem, a qual é reforçada pelo grupo, de tal forma que se sentem seguros na expressão da sua individualidade e na superação de problemas.
9	O grupo poderá ter um elemento incómodo,	Há uma empatia entre os elementos do

	que causa problemas ou cria mau ambiente.	grupo.
10	Os membros do grupo recusam-se a cooperar no desempenho de tarefas.	Os membros cooperam no desempenho das tarefas e são capazes de trabalhar em conjunto produtivamente.
11	Alguns elementos do grupo são competitivos e gostam de ser o centro das atenções.	Os elementos do grupo não entram em competição entre si e não tentam chamar a atenção para si mesmos.
12	Os membros do grupo não confiam uns nos outros.	Os membros do grupo confiam uns nos outros.
13	Os membros do grupo não toleram a diferença, quer esta seja pessoal ou cultural.	Há um espírito de abertura no grupo que permite aos seus elementos serem flexíveis e receptivos a novas ideias.
14	Predominam no grupo as ideias fixas, muito difíceis de alterar.	As pessoas no grupo têm capacidade para compreender pontos de vista diferentes dos seus.
15	Os membros do grupo não têm sentido de responsabilidade, mostrando relutância em esforçar-se ou tomar a iniciativa. Alguns membros do grupo recusam-se a participar nas atividades em conjunto.	Todos contribuem para o trabalho de grupo, havendo alturas em que alguns elementos assumem a liderança, particularmente no caso de indecisão.
16	Os membros do grupo têm tendência para ser demasiado sérios, com pouco espírito de diversão.	O grupo sabe divertir-se.
17	Os membros do grupo têm falta de confiança em si como aprendentes e revelam igualmente desconfiança relativamente à forma como são ensinados.	Os elementos do grupo revelam uma atitude positiva enquanto aprendentes e desfrutam da aprendizagem.

Tabela 5- Fatores de sucesso e insucesso na aprendizagem de línguas em grupos (com base em Hadfield, 1992)

O conteúdo desta tabela foi norteador da nossa investigação, já que nos forneceu ferramentas para procurar evitar a ocorrência de situações de insucesso, fomentando sempre que possível os fatores conducentes ao sucesso da aprendizagem colaborativa na aula de línguas.

Um dos fatores fundamentais para o triunfo da aprendizagem colaborativa é saber como agrupar os alunos de uma turma: “how teachers structure student-student interaction patterns has a lot to say about how well students learn, how they feel about school and the teacher, how they feel about each other, and how much self-esteem they have” (Johnson & Johnson, 2002, p. 35).

Johnson, Johnson e Holubec (1998) identificaram três tipos de grupos colaborativos de aprendizagem: **informal**, **formal** e **grupos de base**. Os grupos de aprendizagem cooperativa informal são aqueles que podem durar de alguns minutos a uma aula inteira. O professor usa-os durante as aulas “tradicionais” para focar a atenção dos alunos nos conteúdos, para criar um clima propício à

aprendizagem e também como forma de consolidar os conhecimentos aprendidos na aula. Por seu turno, os grupos de aprendizagem cooperativa formais têm uma duração variável, podendo existir durante uma aula ou ao longo de várias semanas. O professor pode adaptar qualquer aula ou conteúdo a uma aprendizagem cooperativa formal. Os grupos com base cooperativa são formados a longo prazo (com duração de pelo menos um semestre), sendo grupos heterogêneos estáveis, cuja principal finalidade é fornecer e receber apoio, incentivo e assistência na aprendizagem. No nosso caso prático, de acordo com esta terminologia, formámos grupos com base cooperativa, que se constituíram e sofreram reestruturações ao longo de um semestre, tendo-se mantido imutáveis ao longo do segundo semestre.

Blatchford *et al.* (2003) referem que é necessário ter em conta vários fatores para que a aprendizagem colaborativa seja significativa: “If the relationships between grouping size, interaction type and learning tasks are planned strategically then learning experiences will be more effective” (p. 154). Efetivamente, há limites ao número de elementos que um grupo pode ter para funcionar eficientemente, como Murray (1992) destaca: “As in any group, collaboration is not possible with large numbers of participants. (...) Research on group work has shown that five is a maximum for problem solving, ten for discussion and fifteen for reaching a decision” (p. 110).

Davis (1999) atesta que a maior parte do corpo docente da Universidade de Stanford, que incluiu a aprendizagem colaborativa nos seus cursos, concorda que grupos de entre 4 e 6 alunos parecem funcionar melhor, embora, dependendo da tarefa, grupos maiores (8-10 alunos) possam funcionar com êxito. O corpo docente refere igualmente que determinar a forma como os grupos serão formados é mais complicado, uma vez que, idealmente, os grupos devem ser suficientemente diversificados para incluir alunos com um amplo leque de aptidões intelectuais, interesses académicos e estilos cognitivos. No que respeita ao nosso estudo empírico, optámos por colocar os alunos em grupos de quatro ou cinco elementos, já que nos pareceu um número equilibrado de elementos por grupo, e também uma quantidade de grupos gerível (5 grupos no total).

Kohonen (1992) partilha da mesma opinião, quer relativamente ao número de alunos no grupo quer à diversidade dos mesmos: “Cooperative learning teams are deliberately heterogenous and consist of two to four members. In bigger groups, there is a high achiever, one or two average achievers and a low achiever” (p. 35).

Após se ter tomado a decisão relativamente ao número de elementos que um grupo deverá ter, será necessário proceder à sua constituição, havendo várias formas de o fazer, como podemos constatar na tabela seguinte.

	Equilíbrio e Diversidade	Perceção do aluno	Adequado para:
Escolhido pelos alunos	Reduzido	Alguns alunos podem sentir-se excluídos.	Tarefas curtas e pontuais.
Escolhido aleatoriamente	Variável	Divisão justa.	Tarefas de pequena e média duração (ocupando uma aula inteira).
Escolhido pelo docente	Bom	Poderá haver a sensação de injustiça/favorecimento.	Tarefas a longo prazo, ocupando de algumas semanas a um ano letivo inteiro.

Tabela 6 - Formas de Constituição dos Grupos (com base em Davis, 1999; Slavin, Hurley, & Chamberlain, 2003)

Tendo em conta que pretendíamos, na nossa investigação, manter os grupos ao longo de dois semestres, com o primeiro semestre a servir para se efetuarem ajustes necessários ao bom funcionamento dos grupos e o segundo semestre já destinado a funcionar com os grupos completamente fixos, optámos por ser a docente a constituir os grupos. Após termos tomado tal decisão, seria necessário escolher quais os critérios para a formação dos grupos.

A respeito da complexidade e multiplicidade de fatores a ter em consideração na formação dos grupos para a aprendizagem colaborativa, Shindler (2009) afirma que, após examinar os muitos fatores envolvidos na criação de grupos, se torna facilmente perceptível que esta tarefa tem de ser realizada de forma muito ponderada, já que uma boa parte dos potenciais problemas de gestão da aprendizagem colaborativa decorrem de más escolhas na formação inicial dos grupos.

Kutnick (1994) refere que a criação de um grupo para trabalho colaborativo se torna menos complexa se se partir do princípio que geralmente os grupos homogêneos têm mais dificuldade em interagir acerca da tarefa:

Homogenous high-ability groups do not display high-level elaborative interactions when asked to jointly solve a problem; most pupils want to work as individuals. Homogenous low-ability groups have little stimulus (from more knowledgeable group members) for high-order elaborative interactions and much of their interaction is off-task. (p. 26)

Utilizámos este pressuposto para a formação dos grupos no nosso estudo empírico, procurando que estes tivessem um carácter heterógeno, embora tal não seja simples, já que a heterogeneidade se pode referir a vários fatores, desde os mais simples de determinar, tais como idade, género e número de anos que se estudou a língua estrangeira, até aqueles que se revelam muito mais complexos, uns por não serem estáveis ao longo do tempo, nomeadamente a pré-disposição comunicativa e o empenho em trabalhar nas tarefas atribuídas, e outros por serem difíceis de medir com exatidão, tais como a aptidão linguística e a capacidade comunicativa.

Na nossa investigação, adotámos o critério de, numa fase inicial, procurar que houvesse heterogeneidade dos grupos relativamente à idade, género e número de anos de estudo da língua estrangeira, uma vez que eram parâmetros objetivos. Numa segunda fase, após um período de observação, foram sendo feitas trocas de elementos dos grupos, para tentar que houvesse diversidade no que respeita às aptidões comunicativas em geral, isto é, tentou-se que dentro do mesmo grupo houvesse alunos com vários graus de pré-disposição e capacidade de comunicar, da mesma forma que foi nosso objetivo reunir na mesma equipa diversos níveis de aptidão linguística. A terceira fase englobou a mudança de elementos que se revelaram destabilizadores para a interação do grupo em termos de atitudes, ou porque eram demasiado interventivos e dominadores, ou porque se recusavam a comunicar ou ainda porque tentavam sempre que o grupo se desviasse da tarefa em curso. Relativamente a estas atitudes dos alunos, estas repetiram-se nos novos grupos, mas por causa das características dos outros elementos, foram

menos impactantes para o grupo como um todo, tendo sido observada, no final do ano letivo, na maioria dos casos, uma mudança de atitude positiva por parte destes elementos destabilizadores.

A revisão de literatura aponta no sentido de, após o grupo ter sido formado, ser necessário, numa primeira fase, que o docente se preocupe em orientar as interações em contexto de colaboração para que haja uma autonomização progressiva dos aprendentes:

Assume that students need a great deal of support and structure until they show that they can succeed with less. (...) One of the benefits of cooperative learning is that if done well, increasingly less management will be necessary over time. (Shindler, 2009, p. 238)

Hadfield (1992) refere que a fase inicial da interação em grupo é geralmente harmoniosa, com os alunos a conhecerem-se melhor uns aos outros e começarem a trabalhar juntos. Do ponto de vista da autora, a manutenção de um grupo coeso ao longo de um semestre ou de um ano é muito mais difícil. Hadfield (1992) prossegue, afirmando que a chave para conseguir manter a coesão do grupo é a partilha de informação pessoal: “A group is more likely to be cohesive and work productively if its members know something about each other, and are willing to disclose information about themselves” (1992, p. 59). Neste contexto, revela-se importante realizar atividades que permitam a partilha destas informações, não só entre discentes, mas igualmente entre discentes e docente. Tal foi uma preocupação nossa, tendo sido dedicadas várias aulas do primeiro semestre a atividades que permitissem esse conhecimento mais profundo dos aprendentes através da interação em língua estrangeira.

Kohonen (1992) refere que, no seio do grupo colaborativo, os alunos deverão ser incentivados a explicar ideias ou conceitos uns aos outros, sendo cada membro um participante ativo e um recurso importante para toda a equipa. Tais discussões podem ser benéficas para todos: “faster learners will consolidate their own understanding of issues at hand when explaining them to slower learners, thus engaging in cognitive elaboration that enhances their own understanding” (p.

35). O autor acrescenta que, por seu turno, “slower learners will benefit from peer tutoring by their teammates who are wrestling with the same question” (p. 35).

3.1.5 Benefícios da Aprendizagem Colaborativa

Neste ponto procuraremos fornecer uma perspectiva global dos benefícios da aprendizagem colaborativa que têm vindo a ser comprovados desde meados dos anos 90 até à atualidade. Em 1992, Kohonen, um defensor da aprendizagem colaborativa, declarava que ainda não tinha sido dado o mérito devido à colaboração na sala de aula, explicando que tal deveria ser alterado com celeridade, devido aos vários benefícios deste tipo de aprendizagem: “It can foster learner growth both in terms of academic achievement, personal growth and the development of social and learning skills” (p. 34). Assim sendo, o autor recomendava uma mudança de paradigma educativo: “We might therefore consider shifting attention to some extent away from an emphasis on competitive and individualistic learning towards promoting learner collaboration in the classroom” (idem, p. 34). Precisamente neste ano, Nunan (1992) sumariava os resultados mais positivos da aprendizagem colaborativa, revelando que estava comprovado que esta incitava os aprendentes a:

1. Aprender a aprender, aumentando os conhecimentos sobre a língua e sobre si próprios, e, portanto, sobre a aprendizagem;
2. Desenvolver, consequentemente, aptidões comunicativas e meta-comunicativas;
3. Aprender a gerir e a conciliar conflitos entre as necessidades individuais e as necessidades do grupo, em termos sociais, processuais, e linguísticos;
4. Perceber que conteúdo e método estão inextricavelmente ligados;
5. Reconhecer as próprias tarefas de tomada de decisão como atividades comunicativas genuínas.

A partir de uma meta-análise que Johnson, Johnson e Holubec (1993) efetuaram, foi-lhes possível tirar conclusões sustentadas que se revelaram extremamente pertinentes para a legitimação, desenvolvimento e consolidação da aprendizagem colaborativa nas décadas que se seguiram:

We know that cooperation, compared with competitive and individualistic efforts, typically results in (a) higher achievement and greater productivity, (b) more caring, supportive, and committed relationships, and (c) greater psychological health, social competence, and self-esteem. The powerful effects cooperation has on so many important outcomes makes cooperative learning one of the most important tools educators have. (Johnson, Johnson & Holubec, 1993, p. 7)

Johnson e Johnson (2002) identificam três padrões de interação no que se refere à aprendizagem em grupo, a competitividade, a indiferença e a cooperação, referindo que o primeiro é indubitavelmente o mais comum.

A partir de uma investigação com alunos do ensino básico, Blatchford *et al.* (2003) apresentam três benefícios que a aprendizagem colaborativa pode trazer aos aprendentes:

1. Em primeiro lugar, a cooperação constitui uma mais-valia para o **desenvolvimento conceptual**, bem como para o raciocínio, pensamento lógico e resolução de problemas;
2. O segundo benefício proveniente do trabalho colaborativo diz respeito à **motivação** e às **atitudes** relativamente ao estudo, e a convicção de que o sucesso académico pode ter origem nos próprios esforços e aplicação discente, ao invés de ser um resultado direto do ensino do professor, em que o aluno se limita a ser um mero recetáculo da sapiência docente;
3. Em terceiro lugar, o resultado do trabalho cooperativo é patente na **emergência de características interativas e dialógicas aperfeiçoadas**.

Baker e Clark (2010) fizeram um estudo da perceção que professores e alunos do ensino superior na Nova Zelândia tinham da aprendizagem colaborativa. Este estudo desenvolveu-se em três fases: na primeira fizeram-se *workshops* em que se debatia a aprendizagem colaborativa no sentido de serem identificadas

atitudes dos professores relativamente à mesma; numa segunda fase foram utilizados questionários para identificar as perceções de professores e alunos relativamente à aprendizagem colaborativa, tendo sido analisados 20 questionários preenchidos por professores e 148 questionários preenchidos por alunos; numa terceira fase entrevistaram-se 15 professores e 21 alunos, procurando-se saber o que efetivamente se passava na sala de aula e até que ponto a aprendizagem colaborativa tinha sido implementada com sucesso. Os investigadores chegaram à conclusão de que a aprendizagem colaborativa não tinha sido implementada corretamente, não tendo sido seguidas as cinco condições identificadas por Johnson e Johnson (1998) para o sucesso da aprendizagem colaborativa, nomeadamente: interdependência positiva, interação face-a-face, responsabilização individual, utilização de estratégias de aprendizagem adequadas a pequenos grupos e reflexão sobre o trabalho de grupo. A principal consequência desta implementação deficitária da aprendizagem colaborativa foi, por um lado, a desistência por parte de muitos professores de utilizarem este tipo de aprendizagem nas aulas, e por outro, uma perceção negativa relativamente a este tipo de aprendizagem por parte dos alunos. Para tentarem ultrapassar esta situação, Baker e Clark (2010) propõem o seguinte modelo de aprendizagem colaborativa:

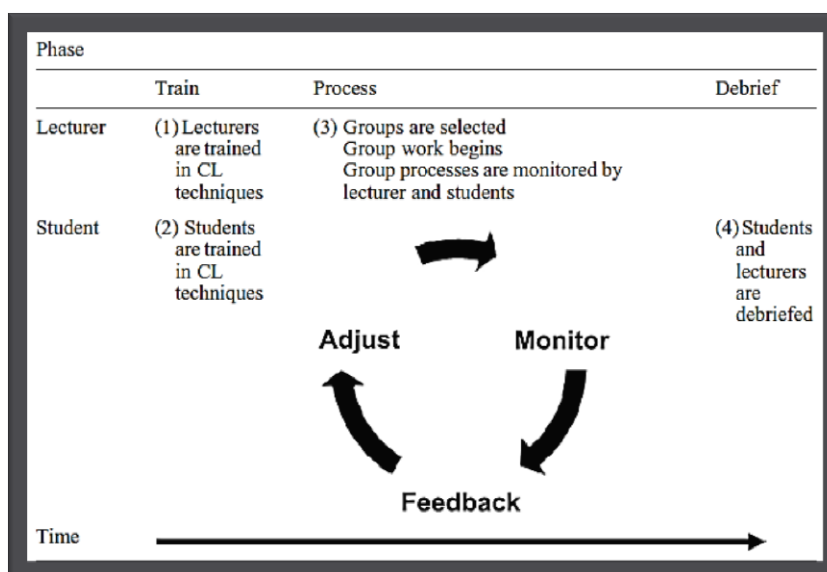


Figura 18 – Modelo de Aprendizagem Colaborativa (Baker & Clark, 2010).

Como se depreende da figura, neste modelo de aprendizagem colaborativa é dada formação primeiramente aos professores e de seguida aos alunos. Numa terceira fase seleccionam-se os grupos, inicia-se o trabalho de grupo e este é monitorizado por professor e alunos. De acordo com os resultados, que são dados a conhecer aos professores e alunos, são feitos os necessários ajustes e assim sucessivamente.

No nosso caso prático tivemos em linha de conta a investigação destes autores, tendo ocorrido num primeiro momento (correspondente ao primeiro semestre) várias sessões informais de monitorização, *feedback* e ajustamento, e num segundo momento (correspondente ao segundo semestre), a meio das sessões colaborativas, os alunos preencheram um ficha de auto e hetero avaliação intermédia, a qual foi tratada para que a informação nela contida fosse partilhada anonimamente com os alunos, e a partir destas informações foi possível aos alunos procederem a diversos reajustes nas suas atitudes e estratégias relativamente à aprendizagem colaborativa.

Slavin (2014) defende que se forem estabelecidos objetivos do grupo que tenham em vista a aprendizagem de todos os seus membros, tal levará a que o grupo seja socialmente coeso, como podemos observar na figura seguinte:

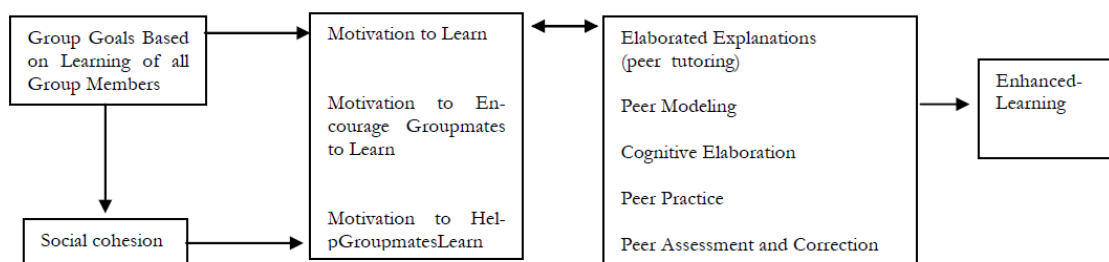


Figure 1. A Model of Cooperative Learning Effects on Learning.

Figura 19 – Efeitos na aprendizagem decorrentes da utilização da aprendizagem colaborativa (Slavin, 2014).

Tais condições, em simultâneo, contribuem para que exista motivação por parte dos alunos para aprenderem, encorajarem os outros elementos do grupo a aprender e ajudá-los nessa função. Simultaneamente, esta motivação será a força motriz e alimentar-se-á das seguintes situações: explicações aprofundadas dadas

pelos pares, imitação do comportamento dos colegas de grupo, estruturação e formulação cognitivas, treino entre pares e avaliação e correção dos pares.

Um estudo de Byun, Kim e Duffey (2012) analisou a forma como a aprendizagem pode ser melhorada através de um projeto colaborativo multidisciplinar. A investigação incidiu na relação entre as perceções dos alunos relativamente à aprendizagem colaborativa, os resultados do trabalho colaborativo (cognitivos, sociais e afetivos), a atitude em relação ao projecto de colaboração e a intenção que estes alunos manifestaram de futuramente se inscreverem em cursos de aprendizagem colaborativa. Os autores concluíram que o trabalho colaborativo influenciou expressivamente os resultados da aprendizagem no que se refere às dimensões cognitiva, social e afetiva, tendo igualmente significado uma atitude mais positiva perante o trabalho realizado em colaboração. A intenção de os alunos se inscreverem em futuros cursos de colaboração aumentou significativamente, o que revela o papel fundamental de aprendizagem colaborativa enquanto despoletadora de afetos, já que incrementa substancialmente as atitudes positivas perante a aprendizagem.

Ou seja, apesar de já estar demonstrado por uma panóplia de estudos que a aprendizagem em colaboração propicia estados afetivos positivos, bem como uma melhoria das aptidões sociais dos aprendentes, esta ainda é pouco comum na maioria das salas de aula (*cf.* Felder & Brent, 2007), mesmo tendo em conta que existe suficiente sustentação teórica a apontar no sentido de a aprendizagem colaborativa, com a sua metodologia centrada no aluno, funcionar como uma alavanca para despoletar iniciativas de interação oral entre aprendentes, as quais se constituem sem o suporte do docente (*cf.* Hadfield, 1996; Nunan, 1992). No ponto seguinte iremos abordar em mais profundidade de que forma a aprendizagem colaborativa funciona no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira.

3.2 A Aprendizagem Colaborativa Didática em Língua Estrangeira

Dörnyei e Malderez (1999) salientam que a dinâmica de grupo numa aula de língua estrangeira é grandemente responsável pelas atitudes dos aprendentes relativamente à sua perceção afetiva do processo de aprendizagem, influenciando também a quantidade e qualidade da interação, de acordo com o grau de cooperação entre alunos e o seu próprio envolvimento a nível individual. Blatchford *et al.* (2003) corroboram esta afirmação, ao comprovarem com a sua investigação que os aprendentes podem estar *sentados em grupo* mas estarem a trabalhar individualmente, ou, em alternativa, estarem a conversar sobre tópicos não relacionados com o objeto de aprendizagem e/ou numa língua que não é a que estão a aprender. Para que tal não aconteça, há que fomentar condições propícias à interação didática colaborativa: “When sitting together in an environment that does not support productive group work, pupils can be drawn off-task by social talk” (Blatchford *et al.*, 2003, p. 156). Araújo e Sá (2000) refere que os aprendentes recorrem com muita frequência à língua materna, evidenciando a necessidade de haver uma planificação de atividades de linguagem assente numa pedagogia centrada no fazer verbal, que provoque no aprendente não só a vontade de usar a língua estrangeira mas também a necessidade de o fazer.

Crandall (1999) efetuou um estudo nesta área e concluiu que as interações em língua estrangeira no seio de grupos colaborativos se focam maioritariamente no conteúdo e na fluência comunicativa, ao invés de se centralizarem na forma e na correção gramatical (à semelhança do que ocorre nas interações sociais informais não-institucionais), pelo que é possível usufruir de uma variedade de benefícios, já que, no seio dos grupos, os alunos são forçados a utilizar a língua em situações comunicacionais muito semelhantes às reais: “by boosting the variety of speech acts normally used in class, and by increasing the time students are using the language, their speaking and listening skills are also enhanced” (p. 242).

A existência, na aprendizagem colaborativa, do fenómeno de correção dos pares (em que um aluno corrige outro) ajuda a detetar fatores sócio-afetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente autoestima (confiança

na sua própria capacidade como aprendente) e solidariedade/espírito de entreatajuda (cf. Macaro, 2005). De facto, Campbell e Kryszewska (1992) corroboram esta opinião, afirmando:

Even in groups with similar learning experiences there are always different levels of language competence. Learner-based teaching encourages students to work together and learn from each other. They can teach and correct each other. Working together, the class can pool whatever individual linguistic resources they have. (p. 9)

Hadfield (1992) estabelece a ligação entre um ambiente positivo proporcionado pelo trabalho colaborativo na aula de língua estrangeira e uma atitude positiva para com a aprendizagem, fulcral para a conexão que pretendemos estabelecer entre a componente socio-afetiva e a aprendizagem colaborativa:

Research in social psychology confirms what teachers know instinctively: a cohesive group works more efficiently and productively. A positive group atmosphere can have a beneficial effect on the morale, motivation, and self-image of its members, and thus significantly affect their learning, by developing in them a positive attitude to the language being learned, to the learning process, and to themselves as learners. (p. 10)

Oxford (1990, p. 146) aponta as seguintes vantagens da aprendizagem colaborativa:

1. Aumento da autoestima e da segurança do aluno bem como maior rapidez na obtenção de resultados;
2. Obtenção de mais respeito pela disciplina, professor e escola;
3. Utilização de estratégias cognitivas complexas;
4. Diminuição de preconceitos e aumento do altruísmo e preocupação pelo bem-estar dos outros.

A autora refere que a estes benefícios transversais deste tipo de aprendizagem se veem juntar aqueles específicos da aula de língua estrangeira:

In the area of language learning, cooperative strategies have accrued the same benefits, as well as the following additional advantages: better student and teacher satisfaction, stronger language learning motivation, more language practice opportunities, more feedback about language errors, and greater use of different language functions. (Oxford, 1990, p. 146)

Kumpulainen e Wray (2002) propuseram um método de análise funcional utilizado para estudar a dinâmica da interação verbal em grupo, assente numa fundamentação teórica informada por perspetivas cognitivas e socioculturais da interação e da aprendizagem. O trabalho destes autores é de extrema importância para a nossa investigação, quer pelo tema em estudo e a perspetiva adotada para o estudar, mas igualmente porque o seu entendimento do que é a interação didática entre pares que ocorre no seio de um grupo é muito semelhante ao da nossa investigação:

Peer interaction is treated as a dynamic process in which language and other semiotic tools are used as instruments of communication and learning. Interaction is seen as a complex social phenomenon composed of non-verbal and social properties in addition to its verbal characteristics. (Kumpulainen e Wray, 2002, p. 10)

No seu estudo, estes autores efetuaram uma microanálise da evolução das interações entre pares, concentrando-se em três dimensões analíticas, nomeadamente as funções de interação verbal, do processamento social e do processamento cognitivo, no qual um grupo é tomado como uma unidade de análise. As três dimensões foram tratadas separadamente para fins analíticos, embora os autores reconheçam que estas estão intimamente ligadas entre si de uma forma complexa. No final do seu estudo, chegaram à conclusão de que as dimensões não podem ser dissociadas uma das outras, uma vez que cada uma dá sentido a todas as outras e, simultaneamente, obtém significados a partir destas. No caso da nossa investigação, como teremos oportunidade de explicar na Parte II, atuámos precisamente da mesma forma, separando para fins analíticos a dimensão social da afetiva, sabendo porém que ambas se influenciam mutuamente, sendo portanto indissociáveis.

Hill e Hill (1993) encontram uma relação entre a melhoria da autoestima e o trabalho cooperativo na área das línguas estrangeiras, a qual justificam da seguinte forma: “There is evidence that compared with alternative learning structures, co-operative learning environments promote higher levels of self-esteem” (p. 5). Segundo Allright e Bailey (1991) a colaboração didática consegue três resultados: receptividade (em relação ao ambiente), oportunidades para praticar (em relação ao método de ensino) e *input* (em relação ao programa). Em relação à receptividade, os autores fazem a seguinte afirmação: “By receptivity we do not mean merely a passive acceptance; rather we mean an active openness, a willingness to encounter the language and the culture(s) it represents” (p. 23).

De acordo com Hadfield (1992): “Members of a group are more likely to have a sympathetic and harmonious relationship if they make an attempt to understand each others’ feelings and points of view” (1992, p. 66). Tal reveste-se de extrema importância no quadro da nossa investigação, já que aponta precisamente no sentido de a dimensão sócio-afetiva ter um papel preponderante no ensino e aprendizagem, particularmente quando a aprendizagem ocorre de forma colaborativa. Este ponto de vista é reforçado pela autora, quando afirma: “The question is whether learners are receptive to the language and to the learning situation in general, or whether they are putting up defences against the learning we are trying to help them with” (Hadfield, 1992, p. 23).

3.2.1 A Aprendizagem Colaborativa por tarefas na aula de Língua Estrangeira

O trabalho colaborativo por si só não garante uma anulação de interações tipificadas por parte dos alunos, havendo o risco de se continuarem a perpetuar padrões artificiais correspondentes ao que é comum fazer-se numa aula de língua estrangeira, sendo neste contexto que McCarthy (1991) afirma: “More recent trends in classroom organization, such as pair and group work, attempt to break this rigid turn-taking pattern, but do not always succeed in recreating more natural patterns. Often the problem lies, as before, in activity design” (p. 128). A solução para este problema poderá estar na alteração das atividades, já que as mesmas

deverão estar adaptadas ao trabalho colaborativo, sendo neste contexto que as tarefas didáticas são relevantes.⁹ As tarefas de troca de informação para suscitar a interação modificada, ao envolverem negociação, não só permitem escapar à tipificação das interações, como também podem potenciar o surgimento de estados emotivos nos aprendentes. De acordo com Pica, Kang e Sauro (2006):

Among the most productive tasks for SLA are those in which interaction must lead to a specific goal or outcome, and reaching this outcome requires a verbal exchange of information. Such tasks set up conditions for participants to modify their interaction through the negotiation of meaning. (p. 302)

Consequentemente, “o ensino por tarefas ajuda a estruturar metodologicamente o objecto da aprendizagem através de uma relação de coerência entre objetivo, conteúdo e relevância didática” (Almeida & Araújo e Sá, 2003, p. 94). De acordo com Nunan (1989), a tarefa como atividade didática constitui-se como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, producing or interacting in the target language while their attention is primarily focused on meaning rather than form” (p. 127). A construção das tarefas didáticas deve ser objeto de uma atenção especial: “The construction of the learning tasks is a crucial question of pedagogical design and implementation, aiming at both communicatively and personally meaningful processes and contents” (Kohonen *et al.*, 2014, p. 4).

Já Celce-Murcia e Olshtain (2000) fazem o enquadramento das tarefas relativamente ao programa da disciplina, em que as tarefas fazem parte de um projecto de ensino focado nos processos de aprendizagem: “A process-based curriculum is concerned with the process of language learning and language teaching. It may be focused on one or all of the following: a task based curriculum, a needs-based curriculum, and a learner-based curriculum” (p. 188).

Relativamente às tarefas a levar a cabo aquando da aprendizagem colaborativa, Kutnick (1994) tece as seguintes considerações:

⁹ As tarefas didáticas são aquelas concebidas para a sala de aula, e que decorrem neste contexto (*cf.* Nunan, 2006).

Small groups work most effectively when assigned incremental, restructuring and enrichment tasks. If pupils are not allowed to be 'weaned' off their dependence on teachers, cognitive development in small groups is unlikely to be effective. Thus, classroom time must be given to the development of process skills necessary to maintain discussion and within-group support. Pupils will also need time to learn how to work co-operatively and collaboratively. Teachers need to change their focus of encouragement from the individual to the group. Teachers will also need to assign tasks in such a way as to involve all pupils. (p. 29)

Segundo Fryer (1996): "To be motivating, the level of incongruity between previous and new tasks has to be pitched just right. If new tasks are too difficult, they are frustrating. If they are too easy, they are boring" (p. 45). Tal cenário tem implicações diretas na planificação das tarefas a atribuir, tanto mais que estas terão de ser ajustadas à aprendizagem colaborativa, sendo simultaneamente propiciadoras de uma interação verbal relevante. Por outro lado, as tarefas deverão, acima de tudo, poder proporcionar aos alunos uma gestão confortável das mesmas, para não se correr o perigo de o enfoque estar no término da tarefa e na correção da mesma, e que não seja dada a devida atenção aos processos conducentes aos resultados, sendo que estes últimos serão sem dúvida os mais importantes para a aprendizagem (*cf.* Blatchford *et al.*, 2003, p. 157).

Swain e Lapkin (2000) alertam para a necessidade de as tarefas serem elaboradas de forma a promover o uso da língua estrangeira, já que se o seu grau de complexidade for elevado, os elementos do grupo terão mais tendência a recorrer à língua materna:

Task design and the associated teaching methodology also require careful consideration if tasks are to promote sustained target language use. Factors such as task complexity and task difficulty clearly impact on student language production. Unfamiliarity with the topic, lack of planning time, or cognitive complexity may trigger mother tongue use. (p. 7)

É igualmente importante ter em conta, ao serem elaboradas as tarefas para os grupos realizarem, que no final de cada sessão é relevante para a moral do grupo ter um produto final, bem como esse produto ser um resultado do trabalho de todo o grupo:

If all language products are individually produced, this can have a negative effect on group life, by increasing fragmentation, particularly if homework is graded and the group members measure themselves against each other. If, in addition, most group- or pairwork done in class is inconclusive and open-ended, students may come to the conclusion that groupwork is unsubstantial and unsatisfactory and that the real, concrete progress can only be achieved alone. (Hadfield, 1992, pp. 94-95)

O tipo de tarefas a realizar condiciona a formação de grupos e é simultaneamente condicionado por esta mesma formação, numa relação simbiótica. Apresentamos de seguida uma tabela com os principais métodos de formação de grupos colaborativos com base nas tarefas a desempenhar:

FORMAÇÃO DE GRUPOS COLABORATIVOS PARA TRABALHO POR TAREFAS	DESCRIÇÃO	AUTORES
<i>Co-op co-op</i>	Técnica baseada na estruturação da turma para que os alunos trabalhem em grupos colaborativos com o objetivo de ajudar outros alunos da turma a compreender um tema. Os grupos deverão ser heterogéneos, e cada grupo tem a seu cargo um tema diferente, o qual será subdividido dentro do grupo, para que cada aluno tenha informação diferente. Primeiramente os alunos apresentam a sua própria informação aos outros membros do grupo, e depois o grupo prepara uma apresentação conjunta para a turma (onde se evitam as meras leituras da informação).	Kagan (1985)
<i>Group Investigation</i>	Depois de escolher um tópico a estudar, cada grupo converte este tema em tarefas individuais e executa as	Sharan & Sharan (1976; 1990) Sharan & Hertz-

	atividades necessárias, realizando pesquisas sobre o assunto e preparando um relatório final, seguido de uma apresentação para a turma.	Lazarowitz (1980)
<i>Jigsaw</i>	Os alunos formam equipas de cinco ou seis membros. Os materiais didáticos foram previamente divididos em cinco ou seis secções pelo professor. Cada membro da equipa lê a sua secção do material. Os membros das diferentes equipas que estudaram as mesmas secções reúnem-se em grupos para as discutir. Os alunos regressam às suas equipas e revezam-se a ensinar o que aprenderam aos outros membros do grupo. No final de cada aula os alunos respondem a um questionário sobre o que aprenderam.	Aronson <i>et al.</i> (1978) Aronson (1979)
<i>Jigsaw II</i>	Em equipas de quatro ou cinco elementos, todos leem o mesmo texto. Cada aluno recebe um tema acerca do qual se deve tornar um especialista. Os que se ocupam com os mesmos assuntos reúnem-se em grupos de peritos para debater o tema, voltando depois para suas equipas para ensinar o que aprenderam. Posteriormente cada aluno faz um teste, o que resulta numa pontuação da equipa.	Robert Slavin (1990)
<i>Learning Together</i>	Uma técnica em que os alunos trabalham em grupos de discussão de conteúdos. O professor monitoriza cuidadosamente o funcionamento de grupos e só intervém quando é absolutamente necessário.	Johnson & Johnson (1975)
<i>Student Learning Teams (SLT)</i>	As metas da equipa são alcançadas quando cada membro atinge determinados objetivos académicos pré-definidos. Este tipo de aprendizagem enfatiza a recompensa em equipa, a responsabilidade pessoal e a igualdade de oportunidades para o sucesso. São ganhas recompensas quando a	Slavin (1986)

	equipa alcança objetivos pré-definidos.	
<i>Student Teams-Achievement Divisions (STAD)</i>	Um grupo heterogéneo de quatro estudantes forma uma equipa. Os alunos trabalham em conjunto para garantir que todos dominam a matéria lecionada pelo professor no início da aula, mas no final fazem testes individuais sem a ajuda dos colegas.	Slavin (1986)
<i>Teams-Games-Tournament</i>	Segue o mesmo procedimento inicial que o STAD, tendo igualmente grupos heterogéneos. Os testes são substituídos por torneios semanais. Os alunos podem competir com jogadores da outra equipa para ganhar pontos.	DeVries & Edwards (1973)

Tabela 7 – Principais Métodos de formação de grupos na Aprendizagem Colaborativa Formal num contexto de aprendizagem por tarefas

Os métodos apresentados nesta tabela foram estudados por Slavin (1989), o qual levou a cabo uma análise de um conjunto alargado de estudos sobre aprendizagem cooperativa, tendo concluído, tal como Newman e Thompson (1987), que o método *jigsaw* é academicamente o menos eficaz das técnicas de aprendizagem cooperativa. No entanto, ambos concluíram que o *jigsaw* é o mais eficaz na produção de resultados afetivos desejáveis, tais como o fomento e desenvolvimento de relacionamentos entre alunos. Deiglmayr e Spada (2010) demonstraram que quando a informação não é compartimentalizada de forma estanque nas tarefas *jigsaw*, é possível ultrapassar os problemas relativos ao desempenho académico dos alunos. Muito recentemente, Deiglmayr e Schalk (2015) efetuaram um estudo com 78 alunos do ensino superior, em que compararam as tarefas *jigsaw* tradicionais com aquelas adaptadas para distribuição da informação e concluíram que se houver adaptação das mesmas a eficácia em termos de construção de conhecimento aumenta exponencialmente, favorecendo a co-construção de conhecimento interativa pelos aprendentes durante a colaboração.

Para o nosso caso prático, optámos por fazer a adaptação de alguns dos tipos de tarefa apresentados na tabela anterior, com dois factores imutáveis: a constituição dos grupos e o sistema de funcionamento em campeonato em grupos de tutoria, adaptado do modelo *Teams-Games-Tournament* (DeVries & Edwards, 1973). Ou seja, independentemente da tarefa a realizar, o grupo base não era alterado (tal não se aplica às tarefas que implicavam uma ausência temporária do grupo para os elementos se juntarem em equipas de especialistas), e as equipas estavam sempre a funcionar em sistema de campeonato, pelo que no final de cada sessão havia sempre um produto concluído como resultado da tarefa, que iria ser avaliado pela docente *a posteriori* e ao qual iria ser atribuída uma classificação (ver cap. 5, na parte relativa ao funcionamento do campeonato de tutoria). Relativamente às tarefas por nós adaptadas, demos primazia ao modelo *Jigsaw*, já que, tendo em conta o estudo de Slavin (1989), este é o mais eficiente no fomento da dimensão socio-afetiva da aprendizagem colaborativa. Por outro lado, sabemos que este modelo auxilia a estruturação da interação entre aprendentes, tal como referem Alario-Hoyos *et al.* (2013): “Collaborative learning flow patterns such as jigsaw (...) are recurrent collaboration structures that formalize the interactions and information exchanged among learners” (p. 527). Para além disso, modificamos várias tarefas *jigsaw* para que a distribuição da informação não fosse totalmente estanque entre os membros do grupo, o que contribuiu para uma melhoria da eficácia deste método na aquisição/construção de conhecimento (*cf.* Deiglmayr & Spada, 2010).

As diferenças do nosso modelo de tarefa *jigsaw* relativamente ao modelo original dizem respeito à forma de aferir as aprendizagens, mais concretamente o produto das mesmas, já que a avaliação era efetuada pela docente após cada sessão ter terminado, através dos documentos entregues pelo grupo. Havia portanto sempre um documento escrito que seria avaliado, e a pontuação atribuída ao mesmo era global para todo o grupo, em oposição ao modelo *Jigsaw*, em que cada elemento é avaliado individualmente através de um questionário.

O outro modelo de trabalho de grupo por tarefas por nós utilizado com algumas adaptações foi o STAD (Slavin, 1986), em que os alunos trabalhavam do início ao fim no mesmo grupo, tendo vários exercícios para resolver até ao final da aula.

3.2.2 Utilização da Língua Materna na aula de Língua Estrangeira

Embora este não seja o nosso tema central, o uso da língua materna tem um papel a desempenhar na nossa investigação, pelo que não podemos deixar nos questionar em que língua devem os alunos preferencialmente interagir uns com os outros em situações de aprendizagem colaborativa (*cf.* Macaro, 1997). Devemos incentivar o uso da língua estrangeira? De que forma o poderemos fazer? Iremos, de forma muito resumida, dar o nosso ponto de vista relativamente a estas questões, sustentado pela revisão da literatura. Carless (2008) reforça a pertinência destas interrogações, observando: “There is clearly a need for a balanced and flexible view of MT use in the task-based classroom” (p. 6). O cerne da questão será conseguir o equilíbrio certo na sua utilização. De acordo com Ferroni (2012), durante um longo período de tempo, o uso da língua materna foi perspectivado em termos binários, havendo total exclusão ou completa aceitação da mesma:

Da aplicação de métodos solidamente centrados na língua e na sua descrição sistemática, em que o professor desempenha um papel dominante, passamos para abordagens cada vez mais heterogêneas que definem a língua como um sistema complexo que escapa a uma sistematização pré-constituída. (p. 59)

Butzkamm (2003), por exemplo, é completamente a favor da utilização da língua materna, apresentando uma teoria que, na sua opinião, é uma alternativa drástica ao pensamento predominante neste campo. Do ponto de vista deste autor, a língua materna ensinou-nos a pensar, a comunicar e a adquirir uma compreensão gramatical intuitiva, sendo uma ferramenta importante que os falantes possuem

na tarefa de aprendizagem de línguas estrangeiras, já que proporciona um sistema de apoio à aquisição da linguagem.

Cardoso (2007) refere que “representando um dos grandes dilemas do professor de LE, o recurso à LM demonstra a complexidade da comunicação didática” (p. 270). De facto, tal parece estar estreitamente associado à aprendizagem colaborativa — os alunos, quando estão a trabalhar em grupo, utilizam frequentemente a sua língua materna para comunicar, em detrimento da comunicação na língua estrangeira que estão a aprender e tal pode ser considerado como uma desvantagem deste tipo de aprendizagem. Swain e Lapkin (2000) determinaram que os alunos usam a sua língua materna maioritariamente para três propósitos: “(1) moving the task along, (2) focusing attention, and (3) interpersonal interaction” (p. 257). Carless (2008) refere que o recurso à primeira língua pode ter consequências positivas e negativas numa sala de aula colaborativa. Este autor aponta as seguintes vantagens desta utilização : “The mother tongue may usefully serve social and cognitive functions, including the construction of scaffolded assistance and create through collaborative dialogue the opportunity for language acquisition to take place.” (p. 2). Relativamente ao impacto negativo do uso da língua materna, Carless assevera o seguinte: “Too much reliance on the L1 may undermine the psycholinguistic rationale for task-based interaction as stretching student interlanguage through the process of engaging in a communicative task” (p. 2).

Meyer (2008) é da opinião que é necessário regular com mestria a utilização da primeira língua, já que o objetivo será maximizar o uso da língua estrangeira:

The L1 provides scaffolding that should be gradually dismantled as the students’ progress. Not enough and affective filters may be raised, too much and progress is slowed. The L2 should be used as much as possible. Maximizing L2 use should be the goal in every classroom. (p. 157)

Na nossa investigação alinhamo-nos pela perspectiva de Macaro (1997), que entende que deveremos de facto encorajar os aprendentes a comunicar em língua estrangeira, não podendo no entanto esperar que estes o façam em todas

as situações, e também pela de Swain e Lapkin (2000), que chegaram à conclusão de que é necessária prudência e moderação na gestão do uso da língua materna na aula colaborativa de língua estrangeira, pelos seguintes motivos: “The use of the L1 should not be prohibited in the classrooms, but neither should it be actively encouraged as it may substitute for, rather than support, second language learning” (p. 268).

3.2.3 A dimensão espacial da Aprendizagem Colaborativa Didática em Língua Estrangeira

A dimensão espacial da interação didática colaborativa é relevante para a forma como esta se desenrola, pelo que é importante termos em conta a ecologia da sala de aula: “The ecology of many classrooms can be extremely rich and full. The main constituents of them are teachers, pupils, buildings and materials.” (Wragg & Wragg, 1999, p. 5) De facto, o espaço físico deverá ser tido em conta, já que, de acordo com os mesmos autores, “most teachers have been given little say over the classrooms in which they teach and may find the buildings influence the styles of teaching that are possible, rather than the other way round” (p. 6). Complementando o ponto de vista supra-referido, Leathers (1997) refere-se à sala de aula como sendo um microambiente estático, no qual se torna extremamente difícil implementar mudanças, no que respeita ao mobiliário, ou até à disposição do mesmo, devendo-se tal a um conflito de interesses entre a administração da escola e os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. O autor justifica da seguinte forma esta situação:

To a considerable degree, administrators are committed to the development of a distraction-free classroom environment, one that minimizes student interaction and affective responses while maximizing the potential to regulate and control students' behaviours. In contrast, students and teachers prefer a classroom environment that minimizes the use of control mechanisms while maximizing opportunities for uninhibited communicative interaction. (Leathers, 1997, p. 398)

Ou seja, na confluência das opiniões aqui apresentadas relativamente à importância dos fatores sociais e afetivos da aprendizagem, verificamos que a forma como as salas de aula estão construídas contribui muitas das vezes para uma alienação das dimensões sociais e afetivas da interação, limitando a aprendizagem colaborativa, ao serem colocadas barreiras físicas na forma de mobiliário, muitas das vezes extremamente constritoras da interação aluno-aluno e mesmo da livre circulação do professor entre grupos de alunos.

Estes fatores ecológicos, que por vezes transcendem o controlo direto quer do aluno quer do professor, podem afetar a natureza das interações didáticas, sendo nesta mesma linha que Cardoso (2007) argumenta que a colocação das mesas na sala de aula influencia o modo como o espaço é apropriado: “pode facilitar, ou, pelo contrário, dificultar, o contacto visual e o grau de socialização ente os interactantes, a sua mobilidade, cooperação e autonomia, a partilha da informação,etc.” (p. 19). Efetivamente, a autonomia do aprendente em sistema de aprendizagem colaborativa está dependente de múltiplos fatores, tal como Blatchford, Kutnick e Baines (2007) o comprovaram na sua investigação: “In order for pupils to be (...) less dependent on their teachers, the physical (e.g., seating and furniture layout), curriculum and interactional (e.g., group composition and size) contexts of the classroom must be co-ordinated to support group work. (p.7)” Knapp e Hall (2010) corroboram esta opinião, falando da forte influência do ambiente na interação: “The features of the environment within which our interactions take place can exert a powerful influence on that interaction. Lighting, color schemes, furniture, and architecture, among other features, affect what we say and even how often we say it” (p. 97). Uma disposição da sala que facilite a interação revela-se portanto pertinente, principalmente se estivermos a falar na interação em contexto de aprendizagem colaborativa. Shindler (2009) propõe uma planta de sala facilitadora da interação aquando da aprendizagem em cooperação, a qual podemos observar na figura seguinte.

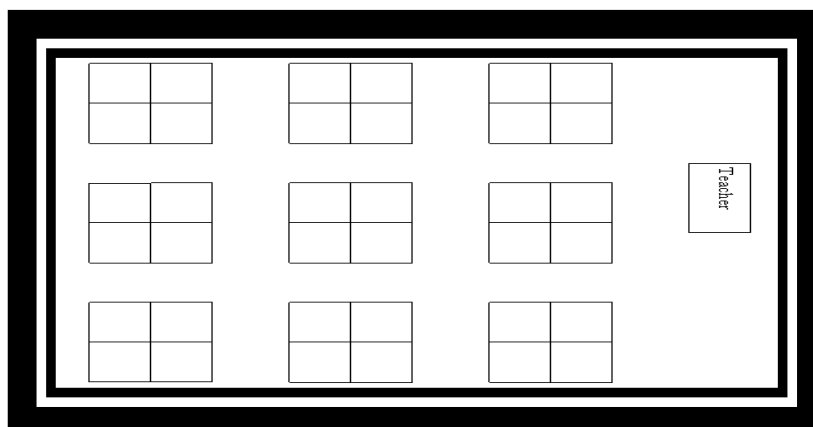


Figura 20 - Configuração da sala de aula facilitadora da aprendizagem colaborativa (Shindler, 2009).

De acordo com o autor, esta configuração permite que cada grupo se foque em si próprio e na interação colaborativa, havendo espaço suficiente para o professor circular entre os grupos, para auxiliar quando é solicitado, regressando para o seu lugar, de onde pode facilmente observar o que se está a passar sem ser intrusivo. Com referimos na descrição do nosso caso prático, não tivemos acesso a uma sala de aula com estas características, tendo apenas podido, em algumas ocasiões, recorrer a salas onde era possível os elementos dos grupos sentarem-se frente a frente, havendo no entanto o problema de os grupos estarem demasiado juntos, o que dificultava a movimentação da docente pela sala e resultava num ambiente bastante ruidoso.

Concluindo, abordámos neste capítulo a aprendizagem colaborativa de diversos ângulos, principiando por caracterizá-la de acordo com as suas origens e possíveis definições, passando pela forma como a formação de grupos se efetua neste tipo de aprendizagem, enquadrando-a de seguida no âmbito do nosso estudo. Aprofundámos de seguida o conceito de aprendizagem colaborativa na aula de língua estrangeira, referimos de que forma a mesma pode ser associada à aprendizagem por tarefas para potenciar a interação didática colaborativa e referimos igualmente a forma como a dimensão espacial influencia esta mesma

interação. No entanto, apesar de termos tentado apresentar um quadro teórico sustentável para apoiar a nossa investigação, sabemos através da revisão da literatura que muito está ainda por investigar nesta área. Kumpulainen e Wray (2002) resumizam esta situação da seguinte forma:

It should be stressed, however, that, although the past 30 years has seen substantial growth in approaches to and study of classroom interactions in a range of contexts, we are still inevitably in the infancy of our understanding of what goes on inside the ‘black box’ of classrooms, or learning situations. (p. 43)

A segunda parte deste trabalho é dedicada ao nosso caso prático, que explora precisamente a interação didática no contexto da aprendizagem colaborativa, numa tentativa de descobrir um pouco mais acerca do que se passa nessa “caixa negra”. Procurámos assim seguir as indicações de Araújo e Sá (2000), a qual recomenda que haja um aproveitamento das potencialidades investigativas no que respeita à interação aluno-aluno, uma vez que a interação em sala de aula não tem necessariamente que se confinar ao circuito comunicativo que une o professor ao aluno: “importa também promover o diálogo cooperativo entre os aprendentes, de forma a estimular a resolução dos problemas entre pares e a negociação dos saberes instáveis e não coincidentes que possuem” (p. 134).

PARTE II – A INVESTIGAÇÃO

Introdução à Parte II

Ao procurarmos definir o âmbito da nossa investigação, deparámo-nos com várias incertezas, as quais se prendiam com a natureza da pesquisa que pretendíamos fazer. Na medida em que entendemos a Didática “como disciplina autónoma, geradora de conhecimento próprio, sustentado na investigação do objeto de estudo que lhe é peculiar, a sala de aula” (Canha, 2001, p. 15), sentíamos que investigar a nossa própria prática letiva faria todo o sentido, afigurando-se-nos um empreendimento relevante e enriquecedor.

Sadeghi (2012) afirma que a investigação convencional na área da educação em línguas estrangeiras é sobretudo criticada por não ser capaz de capturar a complexidade do aluno de línguas: “Mainstream research is mostly criticized for not being able to capture the complexity of the language learner, learner’s multiple identities, and the processes of language learning” (p. 166). John Trim (em Smith & McLelland, 2014) afirmou na sua última entrevista considerar que deverão ser os professores a inovar e a encontrar as soluções adequadas, ao invés de estas serem ditadas por organismos centrais: “I think that the ability of teachers to innovate or to find the right solution for them is likely to lead to better results (...) so *empowerment* is what I think the research world and the academic world can provide to language learning practitioners” (p. 24).

Desta premissa surgem vários pressupostos relevantes para o nosso estudo, nomeadamente, que a disciplina que lecionamos (Inglês língua estrangeira) seria inequivocamente o ponto de partida para esta investigação e que esta seria efetuada na esfera do Ensino Superior, já que é com este nível que trabalhamos. Após algumas incursões reflexivas, decidimos que não queríamos focar-nos demasiado na nossa própria prática docente, concentrando-nos antes na forma como os alunos se relacionavam entre si na aula de língua estrangeira, mais precisamente, queríamos investigar, aquando do trabalho colaborativo, a presença de indicadores sócio-afetivos emergentes da interação verbal entre pares. No entanto, cedo nos apercebemos de que numa investigação como a nossa, não poderia haver compartimentalizações herméticas, já que o nosso

objeto de estudo não poderia ser cirurgicamente destacado da sua envolvente - a sala de aula - e de quem orquestrava a aprendizagem - a professora - que neste caso coincidia com o papel da investigadora.

Mesmo assim, entendemos que a opção pela investigação-ação não se coadunava com aquilo que pretendíamos estudar, já que o nosso grande propósito não seria agir sobre o que tínhamos observado por forma a melhorar a qualidade das nossas práticas, embora tal se tenha vindo a verificar posteriormente. A **investigação-ação**, tal como é vista por Carr (1986), é, na sua essência, uma espiral autorreflexiva, que começa com a ideia inicial, passa para a pesquisa bibliográfica, seguida de um plano de ação e a respetiva implementação, aos quais se segue a monitorização. Após tal ter acontecido dá-se a revisão seguida do plano reajustado e assim sucessivamente. Nesta linha, entendemos investigação-ação na sua aceção mais lata, tal como Bailey e Nunan (1996) a descrevem: “Action research is a systematic approach to investigating one’s own situation. It uses the iterative steps of planning, acting, observing, reflecting, and replanning to develop local understanding and bring about improvement” (p. 120).

Por outro lado, sentíamos que estávamos numa posição privilegiada para observar o que queríamos, já que acreditamos que a investigação relativa aos processos de ensino e aprendizagem faz sentido no ambiente em que estes naturalmente ocorrem, sem qualquer artificialismo no processo.

Que tipo de investigação seria a nossa, nesse caso? Freeman (1996) afirma que o professor-investigador é um antídoto contra estudos artificiais, cujos resultados dificilmente replicam aquilo que verdadeiramente se passa na sala de aula:

Teacher research, broadly construed, offers a very important antidote to the perspectives of non-teachers on what teaching is or what it should be. (...) It should refer to the process by which teachers seek interpretations and give voice to what they know by virtue of their experience, combined with close and disciplined examination of their practice. In this way, a discipline of teaching is developed. (p. 107)

O caminho a seguir teria portanto de ser uma abordagem qualitativa, sendo esta uma atividade que localiza o observador no mundo real, consistindo num conjunto de práticas interpretativas e naturalistas que tornam certos elementos visíveis: “At this level, qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3). O facto de os investigadores qualitativos levarem a cabo frequentemente os seus estudos sem a artificialidade de investigações pré-orquestradas através de um guião específico, tentando interpretar os fenómenos à medida que estes ocorrem e sem interferir neles, determinou a nossa escolha por este tipo de investigação.

Transpondo esta visão para a nossa realidade específica, poderemos afirmar que procurámos entender as manifestações sócio-afetivas de aprendentes adultos de língua estrangeira, num contexto natural de aprendizagem colaborativa em sala de aula, em que fomos um agente participativo e com influência na planificação dos acontecimentos, mas sempre numa perspectiva docente, e nunca interferindo com os mesmos no papel de investigadora.

Outra questão que foi ganhando força com cada vez mais insistência à medida que era necessário tratar os dados recolhidos prende-se com a *voz da investigação*. Após vários ciclos de atividade reflexiva, necessários para harmonizar teoria e prática investigativa, chegámos a algumas conclusões a este respeito. Este trabalho de investigação é feito **por e com** seres humanos, sendo adotada uma postura investigativa de pendor etnometodológico¹⁰, pelo que a linguagem que utilizamos para descrever esta realidade humana, ou melhor, para a narrar, deveria refleti-la. Nas palavras de Abrahão e Souza (2006): “A narrativa é tanto um fenómeno quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenómenos humanos advindos das mesmas. O que

¹⁰ Leithner (1980) estabelece claramente a ligação entre a etnometodologia e a dimensão humana do objeto estudado, na seguinte afirmação: “the aim of ethnomethodology is to study the processes of sense making (idealizing and formulizing). Ethnomethodology is a branch of the social science which is concerned with exploring how people interact with the world and make sense of reality” (p. 5).

é a educação senão a construção sócio histórica e quotidiana das narrativas pessoal e social?” (p. 136).

Embora nalguns casos tenhamos recorrido à abordagem quantitativa para melhor caracterizar o grupo-alvo, na sua essência este permanece um trabalho de investigação qualitativa, que ao limite narra as experiências dos alunos em situação de aprendizagem colaborativa didática, focando-se especificamente na dimensão socio-afetiva, tal como esta foi estudada pela professora-investigadora. Esta articulação entre abordagem quantitativa e qualitativa não pode no nosso entender ser considerada paradoxal, mas sim enriquecedora, podendo inclusivamente dar azo a haver interpretações quantitativas de dados qualitativos e vice-versa:

The method of collecting data and the type of data that are collected are closely linked, and the quantitative/qualitative distinction is useful shorthand for describing these two rather different approaches. However, the distinction becomes blurred once the issue of analysis is introduced. (...) It is possible to analyse qualitative data using quantitative techniques that result in numeric or statistical summaries and it is conversely possible to use detailed survey data to build up case histories of individuals and to present these in a narrative form. (Elliott, 2005, p. 2)

Isto é, o processo reflexivo é mais comum na abordagem qualitativa e, dentro desta, está geralmente direcionado para a recolha de dados e a relação entre o investigador e o objeto de estudo, sendo a reflexão negligenciada durante a recolha e tratamento de dados, bem como na apresentação dos resultados. A autora sugere que a reflexividade deveria ser encarada como uma mais-valia, quer para abordagens qualitativas quer quantitativas, e que as narrativas deveriam ser utilizadas como impulsionadoras desta mesma reflexividade. Assim sendo, pareceu-nos muitas vezes demasiado artificial a linguagem utilizada para descrever o estudo que efetuámos, pelo que recorremos, sempre que tal nos pareceu mais consonante com a nossa perspetiva investigativa, à narração como forma de descrever alguns pontos do nosso processo investigativo.

Sabemos, através da revisão de literatura efetuada, que a componente socio-afetiva é deveras relevante na aprendizagem. Tendo em conta os mais diversos estudos publicados na área das emoções na aula de língua estrangeira, percebemos igualmente que muitas emoções negativas, nomeadamente a ansiedade, perturbam a aprendizagem de línguas. Inversamente, os estados afetivos positivos propiciam a aquisição de conhecimentos na área das línguas estrangeiras. Assim sendo, há uma ligação extremamente forte entre a aprendizagem de línguas e a dimensão sócio-afetiva. Por outro lado, tem vindo a ganhar cada vez mais força, na área da educação em línguas, a corrente que defende que a aprendizagem colaborativa propicia a aprendizagem. São vários os autores que defendem que possui inúmeros benefícios, muitos deles na área da afetividade e da sociabilidade, diminuindo o *stress*, e facilitando a comunicação, ao multiplicar as hipóteses de interação, fornecendo simultaneamente um ambiente mais calmo e estável.

O nosso estudo prático é um reflexo da convergência destes dois aspetos. Esperamos poder vir a demonstrar, nos capítulos seguintes, que na intersecção destas duas variáveis, poderemos encontrar fenómenos dignos de observação e que nos permitam refletir sobre a nossa prática docente, e, quiçá, construir conhecimento nestas áreas.

Capítulo 4 – Ancoragem Metodológica

4.1 – Abordagem e Enquadramento Metodológicos

O que é a abordagem qualitativa?

Relativamente ao paradigma investigativo deste estudo, privilegiámos uma abordagem qualitativa, na medida em que procurámos descrever e analisar o comportamento de um grupo de alunos a partir da perspetiva dos mesmos, não colocando todavia de parte o contexto em que se inserem. Bryman (1988) defende que embora haja formas alternativas de classificar a abordagem qualitativa, há no entanto sempre um denominador comum, que permanece inalterado:

A number of synonymous terms have emerged as alternative labels for the qualitative approach (...) but they all fundamentally refer to the same thing: an approach to the study of the social world which seeks to describe and analyze the culture and behaviour of humans and their groups from the point of view of those being studied. (p. 46)

Assim sendo, o que no nosso entender não se deve perder de vista é que, no final deste estudo, a perspetiva do grupo social estudado deve ser a preponderante, pese embora o facto de o ponto de vista e as escolhas da investigadora não poderem ser totalmente neutralizados. Na senda do que aqui afirmamos, Vennesson (2008) alerta-nos para a impossibilidade de não contaminarmos o objeto de estudo com a lente da investigação: “The process through which researchers delimit, define and describe cases contributes to carving an aspect of reality that is different from the ways in which the phenomenon, or the event, is taken for granted” (p. 226).

Concordamos plenamente com Fernandes (1991), quando assevera que a investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter. Por seu turno, Denzin e Lincoln (2005) afirmam que com o conceito de qualitativo vem a noção de algo que não pode ser medido na sua totalidade ou até mesmo de qualquer outra forma: “The word qualitative implies an emphasis on the qualities of entities and on processes and meanings that are not experimentally examined or measured (if measured at all) in

terms of quantity, amount, intensity and frequency” (p. 10). Estes autores acrescentam ainda que os investigadores qualitativos procuram encontrar respostas que ajudem a caracterizar a natureza socialmente construída da realidade.

De acordo com Denzin e Lincoln (2005), há três atividades interligadas e genéricas que definem o processo de investigação qualitativa: o investigador aborda o mundo com um conjunto de ideias, enquadrado ontológica e teoricamente, o qual determina um conjunto de questões (epistemologia) que este irá examinar de forma específica (metodologia, análise).

Precedentemente à delineação das estratégias investigativas utilizadas, gostaríamos de nos referir brevemente ao paradigma interpretativo subjacente às nossas escolhas. Seguindo a classificação de Denzin e Lincoln (1994), de entre os seis paradigmas qualitativo/interpretativos¹¹, situamo-nos no paradigma construtivista, consubstanciado em critérios de fiabilidade, credibilidade e transmutabilidade. Assim, acreditamos na existência de múltiplas realidades, numa ontologia de cariz relativo (com base em realidades construídas local e especificamente), em consonância com uma epistemologia centrada no sujeito como co-construtor de sentido, através da utilização de procedimentos metodológicos de pendor naturalista, que funcionem dentro de uma lógica simultaneamente hermenêutica e dialética. Pelas razões explicitadas, a nossa investigação centra-se nas múltiplas realidades locais e específicas dos sujeitos que co-constroem a interação verbal didática num contexto colaborativo. Como afirmam Guba e Lincoln (1994): “Realities are apprehendable in the form of multiple, intangible mental constructions, socially and experientially based, local and specific in nature” (p. 110).

¹¹ No que respeita aos termos *paradigma* e *qualitativo*, Guba e Lincoln(1994) referem a existência de diversas posturas: “From our perspective, both qualitative and quantitative methods may be used appropriately with any research paradigm. Questions of method are secondary to questions of paradigm, which we define as the basic belief system or worldview that guides the investigator, not only in choices of method but in ontologically and epistemologically fundamental ways” (p. 105). De acordo com os autores, os seis paradigmas qualitativos/interpretativos são: Positivista/ Póspositivista, Construtivista, Feminista, Étnico, Marxista e dos Estudos Culturais.

Acreditamos que existem mais-valias associadas às investigações em que o próprio investigador é também o professor da disciplina. Passamos a apresentar uma tabela que argumenta esta posição:

Vantagens da investigação feita pelos próprios professores	
↪	Começa com o conhecimento que o professor já acumulou e incrementa-o.
↪	Centra-se nas preocupações imediatas do professor na sala de aula.
↪	Adequa-se aos delicados processos orgânicos da sala de aula.
↪	Cria pontes entre o conhecimento e a ação ao fundir o papel de professor com o de investigador.
↪	Agudiza a consciência crítica do professor através da observação, registo e análise dos acontecimentos na sala de aula.
↪	Diminui a distância entre a teoria e a prática.

Figura 21 – Vantagens da investigação feita pelos próprios professores (com base em McDonough & McDonough, 1997)

Dado o contexto em que realizámos o nosso estudo empírico, assumindo simultaneamente os papéis de investigadora e docente da turma de Inglês língua estrangeira observada, optámos pela observação participante como técnica principal de recolha de dados, adotando uma postura maioritariamente etnográfica: “Participant observation is the main data-collecting technique in ethnographic research” (Bray, 2008, p. 303). O mesmo autor caracteriza do seguinte modo a etnografia:

Ethnography is described as a naturalistic approach whose main data – gathering and analysing techniques consist of participant observation (...) Ethnography lies at the heart of the social sciences because of its inherently holistic and naturalistic character. By an in-depth, holistic and naturalistic study, we mean the examination of a subject in its natural context. (p. 296-8)

A escolha pela orientação etnográfica partiu de concordarmos com os pressupostos teóricos que lhe subjazem, por um lado, e por outro, de termos verificado que tal postura é aquela que mais se adequa ao nosso objeto de estudo. Atkinson e Hammersley (1994) definem a etnografia como uma forma de

investigação social que possui um número substancial das seguintes características: forte ênfase em explorar a natureza de determinados fenômenos sociais (o que procuramos fazer no caso da interação verbal didática); tendência para trabalhar principalmente com dados não-estruturados, isto é, dados que não foram codificados aquando da sua recolha em termos de um conjunto fechado de categorias analíticas (tal situação verifica-se com o nosso *corpus* de interação verbal didática); investigação pormenorizada de um pequeno número de casos, ou de apenas um único caso (a nossa investigação enquadra-se neste âmbito); a análise de dados envolve a interpretação explícita dos significados e funções das ações humanas, o produto da qual leva principalmente a forma de descrições e explicações verbais (tal situação verifica-se com o nosso *corpus* de interação verbal didática). Segundo esta definição, os pressupostos teóricos da etnografia, consubstanciados nestas características, são aqueles por nós adotados para a nossa investigação.

A etnografia teve portanto um papel preponderante na nossa investigação, embora não tenha adquirido um carácter exclusivo, tendo-nos permitido manter uma postura aberta e de renovação relativamente aos fenómenos comunicativos que ocorrem na sala de aula, tal como referem Hornberger e McKay (2010):

A final characterization that can be made of most ethnographic research in classrooms is that it is open to new questions that may arise in the course of data collection and analysis and that it attempts to account for the full range of communicative phenomena which occur in the social context of interaction. (p. 373)

Reconhecemos, tais como os autores supracitados, que o âmbito e a profundidade da análise que efetuámos poderão soar ambiciosos se tivermos em conta que o nosso universo se resume a uma turma, porém, tal como os autores referem, procurámos que a nossa investigação contribuísse para o conhecimento coletivo na área da Educação em Línguas: “Although individual studies have therefore typically been limited to one or, at most, a few classrooms each, they collectively are contributing to the understanding of the way language actually works in classroom settings”(Hornberger & McKay, 2010, p. 373).

Novamente tendo em conta o nosso tipo de investigação, entendemos que a abordagem aos processos didáticos deveria ser efetuada com contornos de estudo de caso, o qual, segundo Yin (2003), “allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events” (p. 2). Em mais detalhe, um estudo de caso é uma estratégia de investigação baseada no estudo empírico aprofundado de um pequeno número de fenómenos (ou somente um fenómeno), a fim de explorar a configuração de cada um e a partir desta, ajudar a encontrar um padrão que se aplique a um grande número de fenómenos semelhantes (cf. Vennesson, 2008).

Por seu turno, Nunan (1992) afirma que à primeira vista poderá parecer que o estudo de caso e abordagem etnográfica são semelhantes, e para os distinguir, teremos de ter em conta as diferenças entre eles, já que o estudo de caso tem uma abrangência mais estreita do que a etnografia; o foco da pesquisa poderá divergir, já que a etnografia se centra maioritariamente na esfera cultural; e, por fim, o estudo de caso não utiliza exclusivamente métodos qualitativos, podendo em concomitância recorrer a dados quantitativos e métodos estatísticos. Não comungamos da perspetiva de Nunan, já que entendemos que o estudo de caso poderá ser utilizado em concomitância com a perspetiva etnográfica, não havendo exclusão mútua mas apenas um afinar do recorte do estudo. Guba e Lincoln (1994) posicionam-se nesta linha de pensamento, defendendo que a construção de conhecimento no paradigma construtivista beneficia de uma focalização efetuada através do estudo de caso:

Knowledge accumulates only in a relative sense through the formation of ever more informed and sophisticated constructions via the hermeneutical/dialectical process, as varying constructions are brought into juxtaposition. One important mechanism for transfer of knowledge from one setting to another is the provision of vicarious experience, often supplied by case study reports. (p. 114)

Denzin e Lincoln (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa tem uma focagem multi-metodológica, tal significando que os investigadores qualitativos têm ao seu dispor uma ampla gama de métodos interligados, utilizando aqueles que melhor

ajudam a perceber o seu objeto de estudo. Articulado esta opinião com a perspectiva de Wolcott (1992), segundo a qual um estudo de caso não é em si mesmo uma metodologia, apenas um formato para relatar pesquisa qualitativa, entendemos que será legítimo utilizar o estudo de caso como recorte, em sobreposição à abordagem etnográfica.

Stake (2003) está em consonância com esta opinião, alegando o seguinte: “Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied. By whatever methods, we choose to study the case” (134). Esta foi a nossa postura ao longo da investigação que efetuámos, ou seja, optámos pelo paradigma qualitativo, no contexto do qual efetuámos um estudo de caso a partir de uma abordagem etnográfica, por tal nos parecer mais consentâneo quer com os nossos objetivos investigativos, quer com a natureza complexa dos processos interativos em sala de aula. A validade desta opção encontra-se documentada por vários investigadores na área da interação, dos quais elegemos Tsui (2001), que afirma que atualmente a pesquisa na área da interação em Língua Estrangeira beneficia em adotar uma abordagem etnográfica, de vertente naturalista¹², no seu contexto holístico: “Current research adopts an ethnographic approach which investigates classroom events from a participant’s perspective, in naturalistic rather than experimental settings and in its entire, ‘holistic’ context” (p. 123). Uma das linhas orientadora da nossa investigação foi precisamente a abordagem holística, já que esta se aproxima mais da(s) realidade(s) da sala de aula, ajudando-nos a alcançar uma melhor compreensão da(s) mesma(s). A este respeito, Stake (2005) afirma o seguinte: “Naturalistic, ethnographic case materials, at least to some extent, parallel actual experience, feeding into the most fundamental processes of awareness and understanding” (p. 454).

Neste capítulo pretendemos traçar as linhas que constituíram a vertente metodológica do nosso projecto de investigação. Definimos parâmetros que nos

¹² Entendemos aqui abordagem naturalista como o oposto de experimentalista: “The study of classrooms in what are often termed ‘naturalistic’ settings mean that the observer tries to see life as it really is” (Wragg & Wragg, 1999, p. 58).

foram servindo de guias ao longo do percurso – privilegiámos o paradigma qualitativo, adotando uma perspectiva etnográfica para o nosso estudo de caso, na convicção de que estas escolhas metodológicas são as que melhor se adequam ao nosso estudo, já que entendemos que a investigação no âmbito da educação requer o ecletismo e holismo de uma pesquisa qualitativa e etnográfica. Procuramos evidenciar o processo que pretendemos utilizar, não só sob uma perspectiva metodológica, mas igualmente sob o ponto de vista ontológico e epistemológico. Não temos qualquer pretensão de termos enveredado com toda a certeza pelo caminho mais correto, já que as incertezas fizeram parte do nosso percurso e refletir-se-ão no nosso estudo: “In the social sciences today there is no longer a God’s-eye view that guarantees absolute methodological certainty” (Denzin, 2001, p. 3).

4.2- Definição do Problema de Investigação

As motivações pessoais e a fundamentação teórica que procurámos explicitar na Parte I correlacionam-se intimamente com a escolha do tópico para o nosso trabalho de investigação. Tendo em conta o que expusemos anteriormente, com particular ênfase para o nosso posicionamento numa “linha de pensamento sobre a comunicação que valoriza a interação enquanto atividade e procura observar o processo de produção de sentido, relacionando-o com cada contexto particular” (Araújo e Sá, 1996, p. 23), a nossa problemática está relacionada com a dimensão sócio-afetiva da interação verbal co-construída em situação de colaboração entre pares, tendo sido nosso propósito estudar a gestão dos estratégias sócio-afetivas dos aprendentes em situação de aprendizagem colaborativa do Inglês LE no Ensino Superior. O nosso estudo teve um perfil marcadamente naturalista, ou seja, com esta abordagem acreditamos que as realidades são múltiplas, construídas e holísticas; entendemos que o conhecimento e aqueles que o procuram são interativos e indivisíveis; reconhecemos que apenas as hipóteses contextualizadas e enquadradas no

tempo são possíveis; sabemos que é impossível distinguir entre as causas e os efeitos já que as entidades envolvidas estão em constante mutação e reestruturação; e finalmente, acreditamos que a investigação e a pesquisa no contexto naturalista possui carácter valorativo (*cf.* Bailey & Nunan, 1996).

4.3 – Questões e Objetivos de Investigação

4.3.1 - Questões de Investigação

No que concerne à formulação das nossas questões de investigação, procurámos utilizar os critérios de clareza, exequibilidade e pertinência advogados por Quivy e Campenhoudt (1998). Tivemos igualmente em conta o facto de que as perguntas que queríamos ver respondidas através do nosso estudo deveriam condicionar as outras variáveis, na senda do que Eisenhart e Howe (1992) defendem: “research questions should drive data collection techniques and analysis rather than vice versa” (p. 658). Seguimos a linha preconizada por Bray (2008) para a abordagem etnográfica à investigação, dividindo a investigação efetuada no âmbito da abordagem etnográfica em três etapas fundamentais: a identificação inicial do objeto de estudo e consequente formulação das questões e objetivos de investigação; a recolha de dados; e a escrita e análise do material empírico.

Cardoso (2007) refere que “a aula é não só o objeto e o contexto de análise, mas igualmente o recurso que permite a atividade do investigador e o meio que lhe permite aceder às atividades de interação verbal em que se envolvem os seus actores e autores” (p. 181). O foco da nossa investigação foi a interação aluno-aluno. Pretendemos obter uma perspetiva singular sobre a sala de aula, centrada nas interações sociais que ocorrem entre os alunos aprendentes): “this unique perspective on the classroom, by providing micro-level details in the descriptions of social actions that occur between and among learners, shows actions that classroom teachers (and many researchers) have not been able to see” (Hellermann, 2008, p. vii). De facto, desde que começámos o nosso percurso

investigativo, mais concretamente a revisão da literatura, apercebemo-nos de que as maiores lacunas investigativas residiam na observação naturalista do processo interativo entre pares, embora a aprendizagem centrada no aluno tenha progressivamente vindo a ganhar força relativamente ao enfoque tradicional. Não obstante o aumento significativo de estudos focados no aluno, e também daqueles que se concentram na interação entre alunos, entendemos que o nosso objeto de estudo se mantém atual e pertinente, já que a grande maioria dos estudos atuais continua a dirigir-se para a relação professor-aluno: “The bulk of the research on classrooms has focused on interaction between the classroom teacher and students” (Hellermann, 2008, p. 1).

Retomando o tema do foco investigativo, é necessário sublinhar que embora tenhamos optado por manter a nossa presença enquanto investigadora-docente o mais neutra possível, nomeadamente através da decisão de, para evitar possíveis interferências com a prática letiva, só fazer o tratamento de todos os dados relativos ao estudo de caso *a posteriori*, com exceção da primeira aula gravada, a qual teve de ser imediatamente transcrita para podermos calibrar pormenores relativos à gravação, é impossível anular a nossa presença enquanto professora, deixando apenas no nosso lugar a investigadora/observadora imparcial:

The ethnographer's perspective has effectively to become that of both an 'insider' (emic) and an 'outsider' (etic). By taking this emic and etic perspective, a balance between subjectivity and objectivity is sought in order to develop a holistic understanding of the object of study. The researcher must be able to understand issues from the inside and empathize with people's experiences and points of view, at the same time analyzing them critically and impartially from the outside. (Bray, 2008, p. 307)

Fomos simultaneamente investigadora e docente da disciplina, pelo que a nossa participação teve uma relevância que não poderá ser negligenciada, por sermos participantes ativos da nossa própria investigação: “all social research is a form of participant observation, because we cannot study the social world without being part of it” (Atkinson & Hammersley, 1994, p. 249). Assumimos portanto o nosso

papel ativo nesta investigação, tendo sido todavia constante a intenção de o manter o mais neutro possível.

Entendemos, como Van Lier (2003), que o quadro investigativo que vamos apresentar deve ter em conta os fatores contextuais, daí partirmos de um pressuposto contextual comum a todas as questões. Seguimos a perspetiva deste autor, na convicção de que “it is crucial that (the research framework) should not constrain or predetermine what is to be seen, but encourage exploration of what is not yet visible” (p. 52).

De acordo com o exposto, chegámos às seguintes questões de investigação:

- Como é que um grupo de aprendentes de Inglês língua estrangeira do ensino superior perceciona as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que utiliza em contexto de sala de aula?

Há diferenças nestas perceções relativamente à aprendizagem colaborativa *versus* a aprendizagem não-colaborativa?

- Quais as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas passíveis de serem identificadas neste grupo de aprendentes, em situação de interação didática, em contexto da aprendizagem colaborativa?
- Qual a relação entre a perceção que um grupo de aprendentes possui das estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que emprega nas aulas de Inglês língua estrangeira e as estratégias sócio-afetivas identificadas em situação de interação didática, em contexto de aprendizagem colaborativa?

4.3.2 - Objetivos de Investigação

Os nossos objetivos de investigação constituem-se como a operacionalização empírica das questões que lhes deram origem. Assim sendo, passamos a explicitá-los.

Com base num estudo com aprendentes de Inglês língua estrangeira do ensino superior, tivemos como propósito:

- Determinar as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que este grupo de aprendentes afirma utilizar em contexto de sala de aula, no âmbito da aprendizagem colaborativa e não-colaborativa, através de inquérito por questionário;
- Descrever as diferenças nas perceções destes aprendentes relativamente à aprendizagem colaborativa *versus* a aprendizagem não-colaborativa, através de inquérito por questionário;
- Registrar as interações didáticas deste grupo de aprendentes, em contexto de aprendizagem colaborativa, para posterior transcrição e constituição de um *corpus* de interação.
- Identificar e analisar as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas utilizadas por este grupo de aprendentes, através deste *corpus* de interação;
- Estudar a relação entre a perceção que este grupo de aprendentes possui das estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que emprega nas aulas de Inglês língua estrangeira e as estratégias sócio-afetivas identificadas em situação de interação didática, em contexto de aprendizagem colaborativa.

De acordo com o exposto, e fazendo uso da tipologia de Stake (2005), na qual existem três tipos de estudo de caso, intrínseco, instrumental e múltiplo ou coletivo, o nosso estudo pode ser classificado como sendo instrumental, já que possui as seguintes características: um caso particular é examinado principalmente para fornecer informações sobre uma questão ou para redesenhar uma generalização. O caso em si é de interesse secundário, desempenhando um papel de apoio, sendo facilitador da compreensão do fenómeno estudado. O caso ainda não deixa de ter profundidade, com o seu contexto examinado e suas actividades normais detalhadas, mas somente porque tal ajuda a compreender o fenómeno em estudo.

Ou seja, quer as questões quer os objetivos de investigação por nós aqui delineados serão sustentados instrumentalmente pelo nosso estudo empírico, pelo que no próximo capítulo iremos explicar o *design* do mesmo.

Capítulo 5 – *Design* do Estudo Empírico

De acordo com McDonough e McDonough (1997), um estudo empírico tem cinco variáveis diferentes, as quais cobrem todo o espectro investigativo, a saber: **por quem** é feito, qual o seu **foco**, quais os seus **objetivos**, **onde** decorre e qual a **atitude investigativa** perante o fenómeno estudado. No caso do nosso estudo, quem faz a investigação é a professora como participante; o foco é um grupo de alunos em interação numa situação de aprendizagem colaborativa; os objetivos são vários, nomeadamente a procura da mudança e inovação argumentadas, o desenvolvimento pessoal e profissional da docente investigadora, a busca de conhecimento sobre um tópico pouco estudado mas cuja relevância para o ensino/aprendizagem das línguas a investigação anterior na área permite antecipar; a investigação tem lugar na própria instituição de ensino em que a docente trabalha e a atitude investigativa assume-se como holística, de pendor etnográfico e naturalista.

No caso do nosso estudo empírico, efetuado na sala de aula, em que a investigadora é igualmente a professora, os aspetos relativos à planificação das aulas ganham especial relevância. Allright e Bailey (1991) distinguem três elementos da aula de língua que são geralmente planificados pelos professores: o que pretendem ensinar (syllabus – **programa**), como pretendem ensinar o programa (o **método de ensino**, portanto) e que **tipo de ambiente** pretendem ter na sala de aula (mais ou menos informal, relaxado, a título de exemplo). Ao realizarmos a planificação do nosso estudo, tivemos forçosamente em conta estes três aspetos, já que pretendíamos que convergissem para um objetivo comum — a otimização da aprendizagem colaborativa. Sempre que possível, o programa foi adaptado à aprendizagem em pequeno grupo (grupos de 4 a 5 elementos)¹³. Foram concebidas pela docente-investigadora tarefas conducentes à interação no seio do grupo, tendo em conta as características da turma que constitui o nosso estudo de caso¹⁴.

¹³ Para uma descrição mais detalhada, consultar o subcapítulo 5.1.2: **Enquadramento pedagógico-científico da Unidade Curricular de Língua Estrangeira Aplicada — Inglês 2 (LEA2)**.

¹⁴ Para uma descrição mais detalhada, consultar o subcapítulo 3.3.

Note-se que neste tipo de estudo, em particular dado o seu contexto, entendemos não ser possível traçar fronteiras estanques entre os dados que foram recolhidos com ou sem a intervenção (direta ou indireta) da investigadora, preferindo antes adotar a caracterização de Peräkylä (2005) para tal ocorrência: “The difference between researcher-instigated data and naturally occurring data should, therefore, be understood as a continuum rather than as a dichotomy” (p. 870).

5.1 – Contexto

Neste ponto pretendemos abordar de forma detalhada o contexto do nosso estudo empírico, pelo que principiaremos por caracterizar o local, de seguida passaremos para a disciplina e terminaremos com os participantes. A sala de aula foi por excelência o local privilegiado para obter a maior parte da informação de que necessitámos, e se por um lado, este é um território que não nos é estranho, uma vez que é lá que exercemos a nossa profissão, revelou-se por outro uma fonte de informação inédita, refletindo o que Wragg e Wragg (1999) afirmam: “Classrooms are places that are capable of unfolding both familiarity and novelty” (p. viii).

5.1.1 O Curso de Desporto do IPG

O Instituto Politécnico da Guarda iniciou a sua atividade em 1985, tendo sido fundado em 1980 pelo Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de agosto. De acordo com os seus Estatutos, é uma “instituição de ensino superior de direito público”, orientada para a “produção e difusão do conhecimento, criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, da ciência, da tecnologia e das artes, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental”, sendo “dotada de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar.”¹⁵ Este Instituto integra quatro Escolas Superiores: a Escola Superior

¹⁵ Despacho Normativo n.º 48/2008 publicado na II Série do Diário da República a 4 de setembro.

de Educação, Comunicação e Desporto (ESECD), a Escola Superior de Saúde (ESS), a Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) e a Escola Superior de Turismo e Hotelaria (ESTH).

O Curso de Desporto é ministrado na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto (ESECD) e funcionou pela primeira vez no ano letivo de 2004/2005, tendo vindo substituir a anterior licenciatura em Educação Física. No ano letivo de 2007/2008, a Licenciatura em Desporto foi objeto de adequação no âmbito do processo de Bolonha. Constituem o principal mercado de trabalho para futuros licenciados em Desporto os clubes desportivos, as escolas de formação, as autarquias, as associações e federações desportivas, os ginásios e as empresas.

O plano de estudos desta licenciatura apresenta-se de seguida, tendo todas as unidades curriculares carácter semestral:¹⁶

1.ºAno/1.º semestre		
Unidades Curriculares	Créditos	Carga horária semanal
Anatomofisiologia	5	5,5
Psicologia do Desenvolvimento	5	6
Prática dos Desportos I (Desportos Individuais)	7	9
Metodologia da Investigação	5	5,5
Técnicas de Comunicação Oral e Escrita I	4	4,5
Língua Estrangeira Aplicada I	4	4,5
1.ºAno/2.º semestre		
Unidades Curriculares	Créditos	Carga horária semanal
Biomecânica	4	4,5

¹⁶ De acordo com o publicado em Diário da República n.º 40, 2.ª Série, de 26 de Fevereiro de 2008 (Despacho n.º 5248/2008).

Desenvolvimento Motor e Análise da Motricidade	5	6
Prática dos Desportos II (Desportos Colectivos)	7	9
Antropologia e História do Desporto	4	5
Técnicas de Comunicação Oral e Escrita II	5	5,5
Língua Estrangeira Aplicada II	5	5,5

2.ºAno/3.º semestre

Unidades Curriculares	Créditos	Carga horária semanal
Fisiologia do Exercício Físico	5	6
Condição Física	4	4,5
Prática dos Desportos III (Desportos Alternativos)	7	9
Fundamentos do Treino Desportivo	5	6
Aplicações Informáticas e Técnicas Audiovisuais	4	4,5
Opção A	5	5,5

2.ºAno/4.º semestre

Unidades Curriculares	Créditos	Carga horária semanal
Aprendizagem e Controlo Motor	5	6
Treino Desportivo	4	4,5
Prática dos Desportos IV (Desportos Natureza)	7	9
Planificação e Avaliação da Atividade Física	5	6,5
Análise Estatística	4	4,5
Opção B	5	5,5

3.ºAno/5.º semestre

Unidades Curriculares	Créditos	Carga horária semanal
Traumatologia e Socorrismo	4	4,5
Sociologia do Desporto	4	4,5

Pedagogia do Desporto	5	6
Atividade Física Adaptada	4	4,5
Estágio I	9	10
Opção C	4	5

3.ºAno/6.º semestre

Unidades Curriculares	Créditos	Carga horária semanal
Saúde, Nutrição e Desporto	4	6
Organização e Gestão do Desporto	4	4,5
Psicologia do Desporto e do Exercício Físico	5	6
Marketing Desportivo	4	4,5
Estágio II	9	10
Opção D	4	5,5

Tabela 8 – Plano de estudos da licenciatura em Desporto

Nesta tabela pode verificar-se que as unidades curriculares de Língua Estrangeira Aplicada I e II pertenciam ao primeiro ano do curso, tendo uma carga semanal de 4,5 horas no primeiro semestre e de 5,5 horas no segundo.¹⁷ A denominação desta Unidade Curricular aponta para o facto de ser opcional, pelo que os alunos podiam escolher entre Inglês ou Francês.

Iremos de seguida caracterizar a unidade curricular de Inglês II, visto ter sido no âmbito desta que foi efetuado o nosso estudo empírico.

5.1.2 A Unidade Curricular de Língua Estrangeira Aplicada — Inglês 2 (LEA2)

Como foi por nós previamente mencionado, a disciplina de Língua Estrangeira Aplicada – Inglês II, lecionada ao curso de Desporto, vinha no seguimento do Inglês I, unidade curricular que se foca maioritariamente na aquisição de

¹⁷ O curso de Desporto foi novamente reformulado no ano letivo de 2013-2014.

competências linguísticas de carácter genérico, pelo que, em termos gerais, esta unidade se ancora no trabalho desenvolvido na unidade curricular antecedente. Neste sentido, assumiu-se como pressuposto que os alunos tivessem adquirido previamente competências de nível intermédio no que ao uso da língua inglesa diz respeito, pelo que se procurou no segundo semestre que a maioria deles conseguisse atingir o patamar do nível de Utilizador Independente (*Upper-Intermediate*, B1-B2). Esta unidade curricular tinha uma carga horária letiva de 5,5 horas semanais, com a seguinte tipologia: 4,5 de aulas teórico-práticas e 1 hora de tutoria.

Eram objetivos da unidade curricular proporcionar as condições necessárias para que o aluno interagisse na língua inglesa de forma correta e eficaz, promovendo-se esta língua numa perspetiva dupla de utilização profissional e de internacionalização, sendo esta última indispensável para a mobilidade de estudantes entre as instituições do Ensino Superior, no âmbito nacional e europeu, de acordo com a proposta do Tratado de Bolonha. A língua inglesa foi enquadrada num contexto nacional, europeu e mundial, não só como língua instrumental mas também como veículo privilegiado de transmissão de cultura e valores. A este nível, numa perspetiva transversal, pretendeu-se contribuir para a formação de cidadãos competentes a um nível social e emocional, pelo que nesta unidade curricular se trabalharam intencionalmente formas de desenvolver estas competências.

O entendimento que o professor tem do processo de organização da aprendizagem, ou, seja, da forma como o conhecimento é adquirido pelos alunos, é fundamental na estruturação da sua própria prática letiva, já que este entendimento irá influenciar consciente e inconscientemente toda a dinâmica de ensino e aprendizagem. Assim sendo, iremos começar por referir qual a nossa perspetiva relativamente a este processo, consentaneamente com uma prática reflexiva que permite desocultar e sistematizar aspetos não tão visíveis das crenças pessoais de cada professor.

Relativamente a teorias do conhecimento, e de acordo com o que referimos no capítulo anterior, entendemos que a perspetiva socio-construtivista é aquela que

mais se coaduna com a nossa mundividência, uma vez que acreditamos que a aprendizagem e as características sócio-afetivas de cada indivíduo estão inextricavelmente ligadas, surgindo e desenvolvendo-se num contexto social e cultural.

Foi dada ênfase especial à aquisição de competências linguísticas e comunicativas na área específica do Desporto, trabalhando-se com base nos seguintes dimensões: Interação oral, Expressão escrita, Compreensão escrita e Compreensão oral. Os alunos foram estimulados a responsabilizar-se pela sua aprendizagem, ao mesmo tempo que se procurou valorizar as suas estratégias linguísticas e culturais. Sempre que possível, as competências acima mencionadas foram trabalhadas para que a consciência linguística dos aprendentes fosse desenvolvida, bem como a sua autovalorização enquanto aprendente/falante de uma língua estrangeira. No sentido de trabalhar a autoestima discente, recorreu-se amiúde à dissociação das atividades de compreensão oral das de produção oral, para que o natural desequilíbrio destas competências na maior parte dos aprendentes fosse encarado com naturalidade, e não constituísse um obstáculo à formação de uma autoimagem positiva.

No que se refere ao método de ensino, a Abordagem Comunicativa teve um papel preponderante, assim como a competência comunicativa que lhe subjaz, nas suas quatro vertentes, as quais se complementam e interagem entre si, a saber: “linguistic (or ‘grammatical’) competence, sociolinguistic (or pragmatic competence), discourse competence, and strategic competence”(Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 50). Neste contexto, procurou-se que os alunos desenvolvessem estratégias de aprendizagem no sentido de melhorarem a sua capacidade comunicativa, tal como defende Oxford (1990): “All appropriate language learning strategies are oriented toward the broad goal of communicative competence. Development of communicative competence requires realistic interaction among learners using meaningful, contextualized language” (p. 8).

É igualmente de ressaltar que, à semelhança do que tinha ocorrido no semestre anterior, se procurou sensibilizar os alunos para uma educação plurilingue e multicultural, ao mesmo tempo que se ambicionava que estes desenvolvessem

competências transversais de análise crítica, reflexiva e de investigação. Acima de tudo, continuou-se com o trabalho que se iniciou no primeiro semestre, e que pretendia fomentar de forma exponencial e sustentada o respeito por regras de convivência social e de trabalho em equipa, através da aprendizagem colaborativa.

Falta-nos referir o tipo de ambiente que se pretendeu criar na sala de aula. É nosso entendimento que os alicerces para a aprendizagem são constituídos por um ambiente positivo que o docente consegue gerar, conjuntamente com os seus alunos, dando-se assim prioridade à esfera social e afetiva da aprendizagem. Tal postura é sustentada por diversos autores, tais como Murphey, Prober e Gonzales (2010), os quais afirmam que os alunos têm de se sentir parte da aula: “Students feeling that the class is their class and that their participation is invited, makes for an emotionally safe and stimulating environment that drives learning”(p. 44). Por seu turno, Oldfather *et al.* (1999) alegam que é através das interações sociais na sala de aula que os alunos desenvolvem um conjunto de atitudes relativas ao seu autoconceito enquanto aprendentes:

Through social interactions within the culture of a classroom, students construct (a) a sense of themselves as either capable or not-so-capable learners and knowers, (b) positive or negative attitudes toward learning, and (c) a sense of optimism and agency or of despair and helplessness.(p. 15)

Por fim, Daubney (2002) argumenta que quando os alunos se sentem ansiosos por falar na aula de língua estrangeira, tal inibe a sua participação na mesma, o que leva a reduzir as vantagens associadas à interação e à produção oral: “Speaking facilitates language acquisition, and a classroom in which anxiety and other inhibitive factors are significantly reduced will facilitate a healthier learning environment” (p. 288). Em resumo, foi para nós prioritário procurar fomentar um ambiente de reduzido *stress*, através de ações concretas que iremos especificar mais adiante.

Uma vez estabelecida a necessidade de procurar ativamente construir um ambiente estimulante, positivo e seguro para os aprendentes, importa aqui

mentonar que estratégias foram implementadas pela docente ao longo do 1.º semestre (tendo tais estratégias tido igualmente continuidade e impacto no segundo semestre, daí entendermos ser pertinente referi-las), no sentido de atingir este objetivo: utilizar os nomes dos alunos; conhecer as suas aspirações; incentivar os aprendentes a participarem ativamente nas atividades; proporcionar oportunidades de os discentes controlarem a sua própria aprendizagem; modelar relações de respeito com todos; encorajar a proximidade; estimular a entreaajuda; agrupar os elementos da turma de diversas formas, intencionais e aleatórias, para fomentar a socialização com o maior número de pessoas (cf. Murphey, Prober & Gonzales, 2010, p. 53).

Por outro lado, comungamos da perspetiva de Richards (2006), quando este afirma que os alunos devem encarar a sala de aula como parte integrante da vida real, em que possam expressar as suas próprias opiniões ao invés de ‘palrarem’ meramente com o intuito de aprenderem uma língua estrangeira. Foram feitos todos os esforços para criar um ambiente de aprendizagem propício a tal, sendo levado a cabo um trabalho que foi iniciado no primeiro semestre, e que se prende com o conceito de *identidades transportáveis*. Acreditamos que o aluno possui três facetas identitárias na aula de língua estrangeira (cf. Richards, 2006; Ushioda, 2011; Zimmerman, 1998): **identidades situadas**, que são conferidas pelo contexto da comunicação, tais como professor-aluno ou aluno-aluno; **identidades discursivas**, relativas à forma como se posicionam na organização da interação que está a decorrer naquele momento (ouvinte, interrogador, desafiador, iniciador, etc.); e, por fim, **identidades transportáveis**, que estão latentes ou implícitas (ser mãe, gostar muito de jogar futebol, adorar viajar, etc.) e que podem ser invocadas durante a interação. Esta noção de *identidades transportáveis* dos alunos é bastante relevante, porque ao invocá-las, o professor obtém um poderoso impacto motivacional, já que estimula um nível bastante mais alto de envolvimento e investimento pessoal do que se os alunos se posicionassem apenas como aprendentes de línguas a praticar ou a demonstrar conhecimentos da língua, ao invés de expressarem as suas identidades através da língua estrangeira. Ao invocarmos estas *identidades transportáveis* dos nossos alunos na sala de aula sempre que era oportuno, procurámos estimular a

componente motivacional dos aprendentes, bem como a dimensão socio-afetiva da aprendizagem, a qual se prende com a volição dos alunos, ou seja, com a sua vontade e disponibilidade para aprenderem:

To the extent that we as teachers invoke and orient to student's transportable identities in the classroom and engage with them as people rather than as simply language learners; to the extent that we encourage and create opportunities for them to speak as themselves and engage and express their own preferred meanings, interests and identities through the medium of target language; the more likely that students will feel involved and motivated to communicate and thus to engage themselves in the process of learning and using the language.”(Ushioda, 2011, p. 17)

Em suma, o **querer aprender**, o **querer saber** e o **querer comunicar** revestiram-se de uma absoluta importância nesta unidade curricular, inserindo-se no domínio da pré-disposição atitudinal, a qual se configura como uma componente indispensável da esfera afetiva): “For learning to occur and an opportunity for learning not to be rejected, there has to be an attitudinal disposition towards the event. In essence, the affective domain can be seen to provide the underlying foundation for all learning” ((Wilson, 2004:119).

Em termos mais concretos, procurou-se nas aulas que os alunos desenvolvessem as suas competências linguísticas e comunicativas no que respeita à língua inglesa, num processo de autonomização que se pretendia exponencial. No que respeita à aprendizagem sob supervisão da docente (correspondente às horas de contacto), as estratégias de ensino/aprendizagem privilegiadas passavam pela leitura (silenciosa ou em voz alta), análise e interpretação de fontes de documentação diversas, seguida ou antecedida da escrita de textos (em regime de aprendizagem individual e/ou colaborativa). Os debates com toda a turma e a interação inter- e intra- grupos desempenharam igualmente um papel importante, havendo lugar, num momento posterior, para a reflexão e auto- e hétero-correção da aprendizagem (tal procedimento poderia ter lugar de uma forma individual, a pares, em grupo ou em sistema de aprendizagem colaborativa). A aprendizagem por tarefas e a elaboração de projetos diversos foram igualmente utilizados (tal

procedimento poderia ter lugar de uma forma individual, a pares, em grupo ou em sistema de aprendizagem colaborativa).

Esperava-se igualmente dos alunos que completassem e expandissem o trabalho desenvolvido nas horas de contacto através das metodologias de aprendizagem autónoma, as quais passavam pela elaboração de relatórios das aulas com uma componente reflexiva, pela consulta de dicionários bilingues e monolingues e por mecanismos de pesquisa bibliográfica. Os alunos eram igualmente incentivados a utilizar ferramentas de autoaprendizagem disponíveis na internet. Por último, foram fomentados a reflexão e o debate extra-aula numa plataforma *online*, como forma de sedimentar o espírito de equipa e continuidade, fundamentais para a existência de uma união dos grupos e para a entreaajuda dos seus membros, a qual que se pretendia criar e alimentar no seio da turma.

5.1.3 Os Alunos

Iremos neste ponto fornecer uma breve caraterização dos sujeitos do estudo. É importante começar por sublinhar que a unidade curricular de Inglês era uma opção, pelo que os alunos que integravam esta turma escolheram ter Inglês como língua estrangeira, ou seja, optaram por aprender esta língua, o que por si só já revela uma pré-disposição motivacional relativamente. A turma era constituída por 24 alunos, sendo a média de idades de 20.3 anos, em que 37,5% dos alunos tinham 18 anos, 25% ,19 anos, 12,5% tinham 20 anos e os restantes 25% tinham 21 anos ou mais, como podemos visualizar na figura abaixo apresentada.

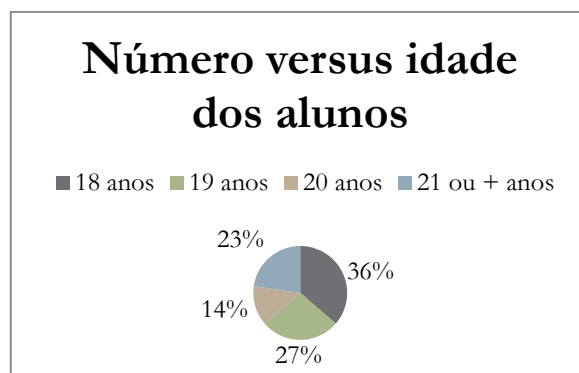


Figura 22 – Número *versus* idade dos alunos

Todos os alunos tiveram contacto com a língua inglesa nas escolas regulares, sendo 10.7 a média de idade da turma, no que respeita ao início da aprendizagem desta língua. Na figura seguinte podemos ver de forma mais específica a distribuição etária no que respeito ao início da aprendizagem do Inglês língua estrangeira:

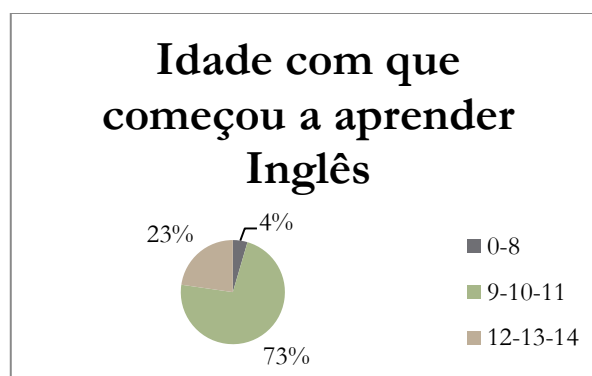


Figura 23 – Idade com que começou a aprender inglês

Como se depreende da Figura 24, esta turma apresenta uma média de 6.3 anos de aprendizagem da língua inglesa no ensino público oficial, com apenas três alunos a aprenderem inglês durante menos de quatro anos letivos.

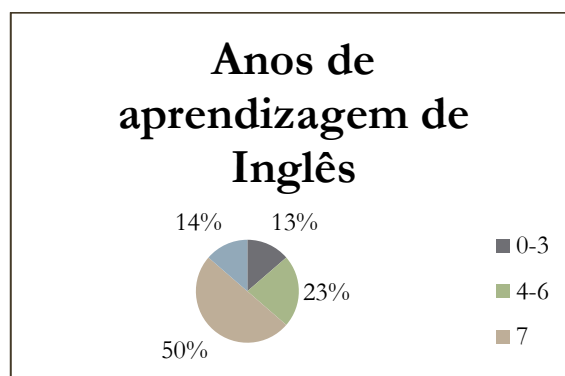


Figura 24- Anos de Aprendizagem de inglês

Na tabela que apresentamos de seguida detalhamos de forma individual algumas características dos alunos da turma, tendo esta sido elaborada a partir da ficha perfil do aluno (Anexo 1.1.). De referir que os dois alunos mais velhos eram trabalhadores-estudantes, tendo sido observado pela docente que demonstravam mais hesitação em comunicar (ambos atribuindo tal situação ao facto de há já muito tempo não terem aulas de língua estrangeira nem terem mantido qualquer contacto extra-aula com a mesma).

N.º	Idade	Idade início no Inglês	Anos de Inglês	Contacto com o Inglês extra-aula
1.	18	14	3	Nenhum
2.	18	11	7	Viagem a Londres e conversas com familiares
3.	18	10	7	Ouvir música
4.	18	13	5	Ver filmes e ouvir música
5.	18	12	6	Nenhum
6.	23	10	7	Filmes, música, internet, computador
7.	27	13	5	Nenhum
8.	21	9	7	Filmes, músicas
9.	20	10	9	Música e televisão
10.	18	9	7	Com familiares canadianos e no computador
11.	27	13	3	Em conversas
12.	21	10	7	Cinema e internet
13.	19	11	7	Filmes
14.	20	11	5	Pouco
15.	18	11	6	Bastante contacto
16.	19	10	7	Muito escasso
17.	33	12	2	Nenhum
18.	19	10	7	Filmes
19.	18	7	10	No estrangeiro
20.	19	11	7	Pouco
21.	20	9	8	Nenhum
22.	19	10	7	Pouco
23.	19	10	7	Música
24.	18	11	6	Conversas com amigos

Tabela 9 – Caracterização individual da turma

Após termos procedido à breve caracterização individual da turma, iremos dedicar-nos no ponto seguinte à explicitação das etapas da nossa investigação.

5.2 – Etapas da Investigação

Principiamos este ponto por apresentar uma tabela que pretende resumir as principais etapas da nossa investigação com enfoque no caso prático, passo a passo, para uma mais fácil perceção do percurso construído.

Etapas	
1º Semestre Setembro	Preenchimento e análise da Ficha do Aluno
1º Semestre Outubro	Planificação das aulas de tutoria de acordo com os princípios da aprendizagem colaborativa.
1º Semestre Novembro	Primeira constituição dos grupos.
1º Semestre Novembro Dezembro Janeiro	Observação dos alunos em grande grupo e dos grupos de aprendizagem colaborativa. Reajustamento dos grupos de acordo com as necessidades.
1º Semestre Janeiro	Planificação das aulas de tutoria (do 2º semestre) de acordo com os princípios da aprendizagem colaborativa e da aprendizagem por tarefas.
1º Semestre Janeiro Fevereiro	Adaptação dos materiais à aprendizagem por tarefas (em contexto de aprendizagem colaborativa).
1º Semestre Fevereiro	Constituição final dos grupos (a manter-se inalterada durante o 2.º semestre).
2º Semestre Fevereiro	Construção de uma primeira proposta para as regras do campeonato de tutoria.

2ºSemestre Maço	Validação das regras do campeonato de tutoria junto dos alunos: apresentação da proposta, recolha das sugestões de alteração e modificação das regras.
2ºSemestre Maço	Início das gravações “falsas” para habituação do grupo.
2ºSemestre Maço	Escolha da Taxonomia de Oxford como referencial teórico para o questionário sócio-afetivo das estratégias de aprendizagem.
2ºSemestre Maço Abril	Observação do funcionamento dos grupos para verificação de relevância do questionário sócio-afetivo das estratégias de aprendizagem.
2ºSemestre Abril	Adaptação da ficha de auto- e hétero- avaliação do grupo de acordo com as sugestões dos alunos.
2ºSemestre Abril	Elaboração da versão piloto do questionário sócio-afetivo das estratégias de aprendizagem.
2ºSemestre Abril	Validação do questionário junto de dois especialistas em Didática e quatro docentes de línguas estrangeiras do ensino superior.
2ºSemestre Abril	Início da gravação das aulas de tutoria.
2ºSemestre Maio	Reescrita do questionário de acordo com as sugestões dos peritos.
2ºSemestre Maio	Preenchimento da ficha de auto- e hétero- avaliação do grupo.
2ºSemestre Maio	Transcrição da primeira aula gravada.
2ºSemestre Maio	Tratamento dos resultados da ficha de auto- e hétero- avaliação e envio dos resultados a cada elemento do grupo.
2ºSemestre Maio	Validação do questionário por alunos semelhantes à amostra.
2ºSemestre Maio	Reescrita do questionário validado.
2ºSemestre	Final da Gravação das aulas de tutoria.

Junho	
2ºSemestre	Preenchimento do questionário.
Junho	
2ºSemestre	Tratamento quantitativo do questionário.
Junho	
Julho	
Anosletivos posteriores	Transcrição das aulas gravadas.
Anosletivos posteriores	Construção do dispositivo de análise das transcrições e análise das mesmas.
Anosletivos posteriores	Análise comparativa das respostas do questionário com os dados da grelha de análise.
Anosletivos posteriores	Reflexão acerca dos resultados.

Tabela 10 – Etapas da Investigação

Como se pode observar na tabela supra-apresentada, a nossa investigação decorreu preponderantemente em duas fases, coincidindo esta divisão, em traços largos, com o primeiro e segundo semestres, correspondendo a primeira fase à preparação, e a segunda fase à implementação dos vários elementos do projeto investigativo. Nesta tabela optámos por incluir igualmente uma descrição sumária das etapas que ocorreram posteriormente a este ano letivo, em consequência de considerarmos que, numa perspetiva holística, são parte integrante da nossa investigação.

Porque entendemos que a preparação do caso prático é relevante para uma compreensão global da nossa investigação, iremos dividir esta descrição em duas partes, sendo a primeira fase relativa ao primeiro semestre e a segunda fase relativa ao segundo. De realçar que, embora as sessões colaborativas tenham sido levadas a cabo na hora de tutoria semanal, existente em ambos os semestres, muitas das competências relativas à aprendizagem colaborativa (ver cap. 3) foram trabalhadas nas aulas em grande grupo, em que a aprendizagem colaborativa não estava a decorrer, com destaque para todas as atividades relativas à implementação de um ambiente relaxado e com baixa ansiedade linguística e que fomentavam a socialização e o bem-estar na sala de aula. Da

mesma forma, a observação docente, com vista a efetuar uma caracterização individual informal dos alunos da turma para complementar a ficha do aluno, foi efetuada na maioria das aulas, independentemente de serem de tutoria ou não.

5.2.1 Preparação do Caso Prático – Primeiro Semestre

Como referimos anteriormente, ao definirmos que iríamos colocar o enfoque da nossa investigação na aprendizagem colaborativa, optámos por trabalhar com uma turma de 24 alunos do primeiro ano do curso de Desporto, por duas razões principais: por um lado, este número de discentes constituiria uma mais-valia para o nosso estudo, já que numa turma com menos de 20 alunos o número de grupos a formar seria diminuto, ao passo que uma turma com mais de 30 alunos implicaria a criação de uma quantidade excessiva de grupos (*cf.* Hadfield,1996; Nunan,1992). Por outro lado, esta turma iria ter a unidade curricular de Inglês em dois semestres consecutivos, o que nos iria permitir fazer um trabalho muito mais aprofundado com os alunos, preparando no primeiro semestre algumas condições favoráveis para a implementação posterior da aprendizagem colaborativa, designadamente através da caracterização individual dos elementos da turma (efetuada através da ficha do aluno e da observação docente), com vista à sua posterior integração em grupos heterogéneos.

Só depois de este trabalho preparatório estar feito é que seriam constituídos os grupos, os quais iriam funcionar de forma experimental no primeiro semestre, com todos os ajustes necessários a serem feitos nesta fase. Nesta fase, recorde-se, era nosso objetivo criar grupos que pudessem continuar com a mesma constituição no segundo semestre, visto entendermos, tal como Kohonen (1992) defende, que é possível manter um grupo durante um ano letivo inteiro, tendo tal opção benefícios a nível do bem-estar discente:

To encourage long-term caring and commitment in the class it is also possible to use more permanent cooperative base groups. These groups can work together for the whole academic year. (...) Such groups can

increase learner's psychological health by providing a nurturing environment. (p. 36)

Como referimos, através da informação recolhida, proveniente da ficha do aluno e da observação docente, constituíram-se grupos heterogéneos no primeiro semestre¹⁸, os quais se iriam manter ao longo dos dois semestres, tendo os alunos sido avisados que os grupos poderiam sofrer alterações caso a dinâmica destes se revelasse de alguma forma insatisfatória (o que veio efetivamente a acontecer). Tal como foi mencionado anteriormente, neste primeiro semestre procurámos fomentar um ambiente o mais descontraído possível, em que existisse uma relação de confiança mútua entre discentes, bem como entre estes e a docente, por forma a facilitar a aprendizagem, no senda do que Tsui (1996) preconiza: “establishing a good relationship with students is extremely important in creating a conducive learning atmosphere in the classroom” (p. 164).

Ao constituirmos os grupos pela primeira vez, a decisão prioritária a tomar dizia respeito à quantidade de elementos que o grupo teria, tendo em conta que a turma era formada por 24 alunos. De acordo com a maioria dos autores consultados, o grupo teria de ter entre quatro a seis membros e ser heterogéneo, pelo que foi tomada a decisão de não deixar os alunos escolherem o seu próprio grupo nem de serem formados grupos à sorte, tendo sido a docente a agrupar os alunos, procurando que os grupos fossem o mais híbridos possível (*cf.* Blatchford *et al.*, 2003; Kohonen, 1992).

Assim, a turma foi inicialmente dividida em seis grupos, de quatro elementos cada. Rapidamente se tornou evidente que esta divisão não estava a funcionar, visto a turma ter dois trabalhadores-estudantes, que estavam ausentes muitas das vezes, o que fazia com que dois dos grupos só ficassem com três elementos. Para além de tal facto, coincidiu esta situação com a ausência de dois alunos durante duas semanas, um dos quais pertencia a um grupo com um trabalhador-estudante, ficando este grupo com apenas dois elementos. Logo, revelou-se vantajoso eliminar um dos grupos e redistribuir os seus membros, ficando a turma

¹⁸ Ver subcapítulo 3.3 (teoria de constituição de grupos).

com cinco grupos, em que quatro destes eram formados por cinco elementos (embora na maior parte das situações dois destes grupos funcionassem com quatro membros, já que os trabalhadores-estudantes eram pouco assíduos e foram cada um colocado num grupo de cinco), e um grupo com quatro elementos¹⁹. Esta estrutura de cinco grupos manteve-se até ao final do ano letivo. Foi ainda necessário proceder a algumas trocas de alunos entre grupos ao longo do primeiro semestre, estando as mesmas relacionadas com a concentração de alunos demasiado interventivos no mesmo grupo e com a tendência para membros do mesmo grupo conversarem demasiado entre si acerca de tópicos extra aula. No final do primeiro semestre os grupos já estavam com a constituição que iram manter ao longo de todo o segundo semestre.

Conseguir um ambiente amistoso e descontraído quer na turma quer no seio de cada grupo foi o nosso objetivo ao longo de todo o primeiro semestre, e a manutenção deste ambiente foi alcançada no segundo semestre. Para conseguirmos ter êxito neste propósito, levámos a cabo várias atividades (as quais foram adaptadas pela docente-investigadora, sempre que necessário, às características da turma em questão²⁰). Estas tiveram igualmente como propósito fomentar a autonomia do aprendente relativamente ao professor e, simultaneamente, incrementar as capacidades de trabalho em equipa (*cf.* Baker e Clark, 2010). A este respeito, Kohonen (1992) afirma: “language learners need positive experiences of what (and how much, in fact, even at the elementary stages) they *can* do with their language communicatively” (p. 23). Assim, escolhemos levar a cabo diversas atividades centradas no aprendente e no trabalho de grupo, tendo-nos baseado maioritariamente em Campbell e Kryszewska (1992) e Hadfield (1992).

¹⁹ Este foi o grupo que no segundo semestre foi escolhido para o caso prático – Grupo 3.

²⁰ De acordo com Nunan “In empirical investigations of the subjective meaning brought by learners to the learning process, researchers have found that learners are different and learn in different ways. It has been argued that these differences should be reflected at the level of methodology in the selection of learning experiences. At each stage in the curriculum process, be it planning, implementation or evaluation, information about learners (and, where feasible, from learners) will be used to guide the selection of content, learning experiences and the means of assessing outcomes” ((1992), p. 2).

Estas atividades foram sendo levadas a cabo ao longo do primeiro semestre, atuando como preparatórias para as tarefas de aprendizagem. Estas começaram a ser utilizadas no final do primeiro semestre e foram realizadas em todas as aulas de aprendizagem colaborativa do segundo semestre. Como referimos anteriormente, de acordo com Barrachina e Sanz Torrent (2010), para que a interação social dos aprendentes resulte numa aprendizagem verdadeiramente cooperativa, na planificação e execução das situações de ensino-aprendizagem terão de verificar-se os seguintes pré-requisitos educativos: Interdependência positiva, interação personalizada com cada membro, responsabilidade individual, aprendizagem de competências sociais e autorreflexão do grupo.²¹ Estes aspetos foram trabalhados ao longo do primeiro semestre, da forma a seguir explicitada:



Figura 25 – Pré-requisitos para uma aprendizagem colaborativa (com base em Barrachina e Sanz Torrent, 2010)

De acordo com o que apresentamos na figura 25, a **interdependência positiva** foi estimulada a partir de tarefas *puzzle*²², ou seja, exercícios em forma de *puzzle*, em que cada membro do grupo base era colocado noutra grupo (grupo de especialistas) e aí tinha acesso a uma quarta parte dos conteúdos temáticos

²¹ Assunto abordado em maior profundidade no capítulo dedicado à aprendizagem colaborativa.

²² As tarefas *puzzle* são uma tradução da expressão inglesa *jigsaw tasks*, referindo-se a uma técnica de aprendizagem cooperativa inventada e desenvolvida por Aronson (1978).

relativos a essa aula. Nesse grupo era debatida a informação. De seguida, cada elemento voltava para o seu grupo de origem e respondia conjuntamente com os colegas a um teste/exercício sobre a globalidade dos conteúdos. No final da aula era feito um mini-teste individual, o qual fomentava a **responsabilização individual** de duas formas complementares, ao fazer com que os alunos percebessem que: **i)** se não assimilassem devidamente a informação no seu grupo de especialistas, estariam a prejudicar todo o grupo, já que este não conseguiria completar o exercício; **ii)** seriam prejudicados individualmente caso não estivessem a esforçar-se por compreender as partes de cada um dos elementos do grupo base, já que posteriormente não seriam bem-sucedidos no mini-teste.

As tarefas *puzzle* foram igualmente um elemento-chave no fomento da **interação personalizada**, já que faziam com que todos os alunos interagissem entre si. No sentido de esta interação ser ainda mais reforçada, havendo a intenção de que todos os elementos do grupo dialogassem com todos os membros de forma individualizada, os alunos realizavam periodicamente mini-inquéritos no seio do grupo, os quais se processavam da seguinte forma: cada elemento do grupo recebia duas ou três perguntas gerais em inglês (ex.: Quem tem o irmão mais novo de todo o grupo? Quem foi a última pessoa a fazer anos? Quem dorme mais horas por noite?), e interrogava o resto dos elementos para obter a resposta às suas perguntas, preenchendo de seguida uma grelha e partilhando posteriormente os resultados com o grupo e/ou com toda a turma.

A **autorreflexão do grupo** foi realizada de duas formas, tendo lugar num primeiro momento o preenchimento da versão piloto do ficha de avaliação do trabalho do grupo²³ (em que cada aluno preenchia a ficha sobre a sua perceção relativamente ao trabalho dos outros elementos do grupo e sobre si mesmo), e posteriormente, num segundo momento, havia uma reflexão conjunta em formato de debate acerca do funcionamento do grupo (sendo o ponto de partida para esta reflexão

²³ O que nos permitiu igualmente efetuar a validação da ficha de auto- e hetero- avaliação intermédia da aprendizagem colaborativa para utilização no segundo semestre.

os resultados do preenchimento do questionário sobre o funcionamento do grupo)²⁴.

Todos os passos que elencámos anteriormente estão diretamente ligados à aprendizagem por tarefas, já que as aulas colaborativas foram deliberadamente concebidas neste formato. Fornecemos uma sustentação teórica mais aprofundada para este tipo de aprendizagem no capítulo 3, ao passo que no seguinte iremos explicitar de que forma desenvolvemos a aprendizagem por tarefas no contexto do nosso estudo empírico. Estas tarefas foram ganhando forma à medida que íamos trabalhando com a turma, pelo que relembramos as palavras de Celce-Murcia e Olshtain (2000) a este respeito:

The learner-based curriculum places the learner and his/her needs at the center of planning. As a result, relatively little planning can be done prior to the onset of the course of study. The syllabus will develop gradually from loosely planned guidelines based on learners' needs, and it will change throughout the course to further accomodate the changing needs of the learners and teachers. (p. 189)

Ao elaborarmos as tarefas para os grupos realizarem, tivemos em conta que, no final de cada sessão, era muito importante para a moral do grupo ter um produto final, bem como esse produto ser um resultado do trabalho de todo o grupo (como foi explanado precedentemente), já que, se a maioria do trabalho efetuado pelo grupo em cada aula for inconclusivo e aberto, os alunos podem chegar à conclusão de que o trabalho em grupo é inconsistente e insatisfatório e que os progressos concretos e reais só podem ser alcançados individualmente (*cf.* Hadfield, 1992).

²⁴ Consultar anexo 1.2.

5.2.2 Implementação do Caso Prático – Segundo Semestre

Como mencionámos previamente, no primeiro semestre do ano letivo foi efetuada a preparação da turma para trabalhar na modalidade de aprendizagem colaborativa, ao passo que o segundo semestre foi dedicado à execução do caso prático. Este segundo semestre, de 18 semanas letivas, teve início no dia 27 de fevereiro de 2008 e terminou no dia 2 de julho de 2008. As horas de contato com os alunos corresponderam a 85 horas na totalidade. O horário semanal, perfazendo 5 horas e 30 minutos, estava distribuído da seguinte forma: terças-feiras das 14:00 às 16:30, quartas-feiras das 17:30 às 18:30 e quintas-feiras das 8:30 às 10:30.

Neste ponto iremos descrever de que forma foram estruturadas as sessões de aprendizagem colaborativa, principiando pelo funcionamento do campeonato de tutoria.

O campeonato de tutoria

Detetou-se ao longo das aulas do 1.º Semestre, com as observações efetuadas relativamente à dinâmica da turma escolhida para realizar a componente empírica do nosso projecto, que os alunos que a integravam possuíam um grande espírito competitivo, porventura devido ao facto de a maioria dos membros praticar ou ter praticado desportos de competição. No sentido de procurar fomentar o espírito de grupo e exponenciar ao máximo o entusiasmo pela aprendizagem colaborativa, optamos por inserir um elemento extra na aprendizagem colaborativa, a competição²⁵. Hadfield (1992) preconiza: “a group will have a stronger sense of itself if it can define itself in contrast to another group” (p. 114). Complementarmente, sabemos que, ao passo que a competição individual no seio da turma pode levar a situações de *stress*, caso esta ocorra entre grupos a probabilidade de tal acontecer diminui drasticamente: “While competitiveness may

²⁵ Ver capítulo 3 acerca dos vários métodos da aprendizagem colaborativa.

generate debilitating anxiety, competition in which students have the support of their peers can generate facilitating anxiety which motivates the learner to fight the new learning task” (Tsui, 1996, p. 163). Baker e Clark (2010) defendem igualmente a utilização da competição entre grupos como forma de aumentar a motivação dos seus elementos.

Uma vantagem adicional da escolha de uma modalidade competitiva dentro da aprendizagem colaborativa prende-se com a utilização da língua materna aquando do trabalho de grupo. Diminuir a utilização do português nas interações decorrentes da aprendizagem colaborativa, para desta forma exponenciar a interação em língua estrangeira, era um dos nossos objetivos prioritários, já que tínhamos observado (no primeiro semestre) que o recurso ao português provinha de um hábito formado, e não era causado por falta de ferramentas linguísticas na língua estrangeira, ou seja, não era utilizado pontualmente com uma função comunicativa para suprir lacunas vocabulares, mas apenas porque os alunos se tinham habituado ao longo do seu percurso escolar a falar em português quando trabalhavam a pares ou em grupos, estando este costume muito sedimentado nesta fase do seu percurso académico.

Ao efetuarem a comunicação na sua língua materna, os alunos estavam a desaproveitar a valiosa oportunidade de desenvolver a língua estrangeira num contexto de negociação verbal, já que as interações entre o grupo têm muitas vezes esse valor: “Many second language researchers also see oral production as an opportunity for learners to establish collaborative co-construction of discourse and thus formulate meanings mutually understood while developing their interlanguage interactively” (Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 168).

Durante todo o primeiro semestre, no qual, como já foi referido anteriormente, ocorreu a preparação para o estudo a efetuar no segundo, foram utilizadas várias estratégias para desencorajar a utilização da língua materna, sendo as mais recorrentes a sensibilização por parte do professor e a troca de grupo quando se verificava a incidência desta situação com alunos específicos. Chegámos à conclusão que tais estratégias não estavam a ter resultado suficiente, e tal foi corroborado pelos resultados de um inquérito anónimo informal entregue a todos

os alunos no final do primeiro semestre, no qual apenas se pedia que tentassem avançar com uma percentagem para a quantidade de tempo em que falavam português aquando do trabalho em grupo (a maioria respondeu entre 55 a 75% do tempo) e de que modo poderiam ser persuadidos a reduzir esta percentagem. A esmagadora maioria admitiu que a única forma seria sofrerem algum tipo de penalização. Foi este mais um dos fatores que pesou na nossa decisão de pensar uma estratégia global que permitisse alterar esta situação, e tal estava em sintonia com o conceito de um campeonato entre grupos de tutoria.

Para esta decisão contribuiu também a noção de que, segundo Hadfield (1992), para um grupo ser harmonioso e coeso, “it must have a definite sense of itself as a group, and the individuals who comprise it must have a sense of belonging to the group as well as a sense of their place within it” (p. 72). A autora acrescenta que os grupos bem-sucedidos constroem uma espécie de mitologia de grupo, a qual é mais facilmente adquirida em contraste com os outros grupos, sendo que este sentimento positivo cria uma atmosfera de apoio e entusiasmo que é propícia à aprendizagem e que vale a pena promover.

Foi exatamente a partir destes pressupostos que optámos por efetuar um **campeonato dos grupos de tutoria**, ou seja, a aprendizagem colaborativa teria uma vertente competitiva, sendo neste contexto que se efetuaram as gravações constitutivas do *corpus* empírico deste trabalho. **Campeonato dos grupos de tutoria** será a denominação utilizada para nos referirmos às sessões de aprendizagem colaborativa efetuadas ao longo do segundo semestre, já que este foi o nome utilizado no seio da turma. O nome *tutoria* proveio do facto de este ser o primeiro ano em que as licenciaturas estavam adaptadas ao tratado de Bolonha, estando esta hora destinada a orientação tutorial, aparecendo no horário dos alunos com a tipologia de *tutoria*.

Foi nossa convicção ao longo de todo o processo de que tudo o que pudesse ser negociado entre a professora e a turma teria muito mais hipóteses de ser bem-sucedido, na linha da abordagem socio-construtivista que procurámos seguir, e que defende que um clima propício à negociação é desejável dentro da sala de aula e que este se deve estender a todas as decisões relevantes: “Negotiation

spans a *continuum*, sometimes with the teacher taking the lead, sometimes with the students taking the lead. They share decision making about important things” (Oldfather *et al.*, 1999, p. 74). Assim sendo, decidimos encontrar uma forma de ajustar entre todos as regras que iriam pautar o campeonato, sendo que para tal foi sugerido que os alunos respondessem a várias perguntas *online*, sendo livres de dar a sua opinião, através de um grupo criado no *Google Groups* e com suporte no *Google Documents*:

Google Documents provide us with a virtual, dynamic and interactive tool that inherently creates collaboration and interaction. Google Documents allows our candidates to create texts together on a single, Internet-based document synchronously or asynchronously. Because candidates are able to write on a shared document, easily insert multimodal texts, quickly move between the Internet-based word document and websites, work synchronously or synchronously and create a document/text collaboratively, we rely extensively on Google Documents to implement online social constructivist instruction. (Bryant & Bates, 2015, p. 19)

Tal faria parte de um trabalho para a disciplina, tendo os alunos a oportunidade de optar entre esta tarefa ou elaborar reflexões sobre as aulas. Ambas seriam efetuadas em língua materna, uma opção que se prendeu com o facto de querermos colocar os alunos todos ao mesmo nível, e não fazer com que aqueles elementos que tinham mais dificuldades linguísticas sentissem que não poderiam participar por falta de conhecimentos. Inicialmente 11 alunos (num total de 24) optaram por participar no debate, podendo os restantes elementos da turma ler o que estava a ser escrito mesmo não participando.

As afirmações contidas no primeiro *post* foram construídas da seguinte forma: numa aula do início do segundo semestre foi pedido aos elementos da turma que fizessem um *brainstorming* do que constituía um bom e um mau trabalho de grupo, com base no trabalho que eles próprios tinham efetuado ao longo do semestre anterior. As afirmações foram registadas pela docente. Posteriormente, foi elaborada uma lista com aquelas mais recorrentes, tendo sido acrescentados

dois pontos que estiveram ausentes das ideias dos alunos, com base na listagem do que constituem grupos bem e mal sucedidos (Hadfield, 1992, p. 10-11)²⁶.

Passamos a apresentar o primeiro post que foi colocado na página do grupo criado no *Google Groups*:

<u>1.º Post</u>
<p>Irá decorrer um campeonato entre grupos de tutoria, ao longo do 2.º Semestre. São precisas regras para o campeonato funcionar. Antes de mais, é preciso determinar o que constitui um bom grupo de aprendizagem colaborativa na disciplina de Inglês. Portanto, comentem as seguintes afirmações:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Para um grupo funcionar bem é preciso que todos os elementos estejam presentes.2. Quando o grupo toma uma decisão, todos os elementos devem respeitá-la.3. Não há problema se alguns elementos do grupo não participarem nas atividades.4. É importante ter abertura para aceitar ouvir opiniões diferentes dentro do grupo.5. É importante falar sempre em Inglês no grupo, já que quanto mais se fala mais se aprende.6. É importante o grupo estar divertido.7. Só o porta-voz é que tem de tirar apontamentos.8. O decisor do grupo é que manda, e os outros não têm direito a opinião.9. Não se aprende nada a trabalhar em grupo.10. Se o grupo for muito barulhento, isso prejudica o seu funcionamento. <p>Para cada afirmação utilizem sempre Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo; Discordo totalmente, explicando porquê quando o entenderem.</p>

²⁶ As características dos grupos bem e mal sucedidos foram tratadas em pormenor no terceiro capítulo deste documento.

Após ter sido publicado o primeiro *post* e as respostas dos alunos começarem a surgir, bem como os comentários às respostas dadas (já que a ferramenta utilizada permitia este tipo de interação) surgiram mais alunos a quererem juntar-se à discussão, ficando o grupo com 15 elementos no total.

Quando todos responderam ao primeiro *post* (tendo sido necessário alargar um pouco o prazo inicial de uma semana), foi publicado o segundo *post*.

<u>2.º Post</u>
<p>Para determinarmos um vencedor, tem de haver um sistema de pontuação dos grupos. O que julgam que funcionará melhor?</p> <ol style="list-style-type: none">1. A atribuição de pontos negativos a cada grupo sempre que as regras que iremos estabelecer não forem cumpridas – dando-se para começar a cada grupo 20 pontos, por exemplo;2. A atribuição de pontos positivos a cada grupo, começando-se do zero;3. A atribuição de pontos positivos e negativos a cada grupo, começando-se do zero;4. Um sistema alternativo (deem vocês a sugestão!). <p>Por favor justifiquem a vossa escolha!</p>

Mais uma vez se procedeu ao mesmo sistema, e quando todos responderam, publicou-se o terceiro *post*.

<u>3.º Post</u>
<p>Definam 5 regras essenciais para um bom funcionamento dos grupos de tutoria, em regime de aprendizagem colaborativa, as quais estarão sujeitas a pontuação.</p> <p>Por favor justifiquem a vossa escolha!</p>

A partir das respostas dos alunos a todos os *posts*, foi elaborada uma Versão Inicial das Regras e Sistema de Pontuação para o Campeonato.

Nesta altura os alunos já estavam a trabalhar em regime de aprendizagem colaborativa, e foi no seio dos seus grupos que analisaram esta primeira versão.

Regras e Sistema de Pontuação para o Campeonato

Neste campeonato de grupos de tutoria, vamos funcionar com os grupos de tutoria que já estão estabelecidos, e a pontuação será atribuída às quartas-feiras, na hora de tutoria (salvo algumas exceções que poderão ocorrer).

A partir das vossas sugestões para o bom funcionamento interno de cada grupo (algumas delas já constituíam pressupostos nos grupos de tutoria do primeiro semestre), foram definidas as regras para o trabalho em grupo de tutoria:

- Deve haver um porta-voz, e alguém que procure manter o funcionamento do grupo (líder/decisor);
- Deverá haver um moderador (líder/decisor) em cada grupo, e este terá a responsabilidade de chamar a atenção ao resto do grupo, se estes estiverem a fazer muito barulho;
- Os membros do mesmo grupo devem respeitar-se tal como na relação com membros de outros grupos.
- Deve haver compreensão e entreajuda no grupo para um bom funcionamento.

Estas regras não estarão sujeitas a pontuação, sendo no entanto ESSENCIAIS para a dinâmica dos grupos.

ATRIBUIÇÃO DE PONTOS POSITIVOS (em cada aula):

- Grupo que melhor trabalhou na aula – 20 pontos
- 2º Grupo que melhor trabalhou – 10 pontos

- Cumprimento dos prazos de conclusão de tarefas – 5 pontos
- Tarefa melhor executada – 30 pontos
- 2.ª tarefa melhor executada – 10 pontos

ATRIBUIÇÃO DE PONTOS NEGATIVOS (em cada aula):

- 2 pontos negativos por cada elemento ausente (1 ponto para os trabalhadores-estudantes);
- 2 pontos negativos para os grupos em que haja membros a mexer no telemóvel;
- 3 pontos negativos para o grupo mais barulhento em cada aula (atribuídos pelos próprios grupos);
- 3 pontos negativos de cada vez que um grupo for apanhado a falar em português de temas não relacionados com a aula.

A partir das sugestões dos grupos foi elaborada a versão final das regras do campeonato, e colocada *online* no *Google Groups*, onde todas as semanas seria atualizada a pontuação de acordo com a prestação dos grupos.

VERSÃO FINAL

Regras e Sistema de Pontuação para o Campeonato

Neste campeonato de grupos de tutoria, vamos funcionar com os grupos de tutoria que já estão estabelecidos, e a pontuação será atribuída às quartas-feiras, na hora de tutoria (salvo algumas exceções que poderão ocorrer).

A partir das vossas sugestões para o bom funcionamento interno de cada grupo (algumas delas já constituíam pressupostos nos grupos de tutoria do primeiro semestre), e depois de terem lido e comentado a primeira versão deste documento, foi definida a versão final das regras para o trabalho em grupo de tutoria:

- Os membros do mesmo grupo devem respeitar-se tal como na relação com membros de outros grupos.
- Deve haver compreensão e ajuda mútua no grupo para um bom funcionamento.

Estas regras não estarão sujeitas a pontuação, sendo no entanto ESSENCIAIS

para a dinâmica dos grupos.

ATRIBUIÇÃO DE PONTOS POSITIVOS (em cada aula):

- Grupo que melhor trabalhou na aula – 20 pontos
- 2º Grupo que melhor trabalhou – 10 pontos
- Cumprimento dos prazos de conclusão de tarefas – 10 pontos
- Tarefa melhor executada – 30 pontos
- 2.ª tarefa melhor executada – 10 pontos

ATRIBUIÇÃO DE PONTOS NEGATIVOS (em cada aula):

- 2 pontos negativos por cada elemento ausente (1 ponto para os trabalhadores-estudantes);
- 5 pontos negativos para os grupos em que haja membros a mexer no telemóvel;
- 3 pontos negativos para o grupo mais barulhento em cada aula (atribuídos pelos próprios grupos);
- 10 pontos negativos de cada vez que haja atitudes desrespeitosas de um grupo para com outros;
- 3 pontos negativos de cada vez que um grupo for apanhado a falar em português de temas não relacionados com a aula;
- 1 ponto negativo de cada vez que um grupo for apanhado a falar em português de temas relacionados com a aula (salvaguardando-se exceções relativas a tarefas específicas).

**No final do semestre o grupo vencedor será aquele que
obtiver mais pontos.**

**Ao grupo vencedor será oferecido um jantar na empresa mais famosa a nível
mundial, onde praticamente toda a comida tem um nome em Inglês!!!**

Após terem sido acordadas, entre professora e alunos, as regras finais do campeonato, foi necessário proceder ao desenvolvimento das tarefas que seriam utilizadas nas aulas colaborativas, as quais passaremos a caracterizar.

Design das tarefas

Como mencionámos previamente, ao longo do primeiro semestre foram sendo desenvolvidas nas aulas de aprendizagem colaborativa várias atividades preparatórias da aprendizagem por tarefas, assim como, numa fase posterior, algumas atividades por tarefas (*cf.* Barrachina & Sanz Torrent, 2010; Campbell & Kryszewska, 1992; Hadfield, 1992). A informar todas as nossas decisões a este respeito estava o facto de sabermos que, no formato de aprendizagem colaborativa, as tarefas são mais eficazes quando a informação está distribuída por todos os participantes, visto incrementar a probabilidade da interação, a qual poderá também ser de melhor qualidade.

Há também maior probabilidade de os processos de aquisição da linguagem serem ativados caso haja negociações de sentido entre os interatantes (*cf.* Baker & Clark, 2010; Skehan, 1998).

Assim, no segundo semestre os alunos iniciaram, nas aulas colaborativas, o sistema de aprendizagem por tarefas, correspondendo cada sessão a uma tarefa e a uma aula de tutoria com a duração de uma hora, como podemos observar na figura seguinte.

1.ª Sessão - Tarefa com atividades de troca de informações pessoais e escrita de um texto: <i>Forfeits</i> (Adaptado de Hadfield, 1992)
2.ª Sessão - Tarefa com atividades de troca de informações pessoais e escrita de um texto: <i>Class Records</i> (Adaptado de Hadfield, 1992)
3.ª Sessão - Tarefa com leitura de texto e escrita de um final para o mesmo: <i>Marie, the lazy student</i> (Adaptado de Scarella & Oxford, 1992).
4.ª Sessão - Tarefa <i>Jigsaw: Where's the Park School?</i> (Adaptado de Kay, 1998).
5.ª Sessão - Tarefa <i>Jigsaw: Shirley Valentine</i> (Adaptado de Kay, 1998).
6.ª Sessão - Tarefa <i>Jigsaw: The Choking Dog</i> (Retirado e adaptado de http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/).
7.ª Sessão - Tarefa <i>Jigsaw: The Death Car-Part 1</i> (Retirado e adaptado de http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/).
8.ª Sessão - Tarefa <i>Jigsaw: The Death Car-Part 2</i> (Retirado e adaptado de http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/).
9.ª Sessão - Tarefa preenchimento de espaços: <i>Body Idioms</i> (Adaptado de Kay, 1998).
10.ª Sessão - Tarefa <i>Quiz: Who were they</i> (Adaptado de Kay, 1998).
11.ª Sessão - Tarefa <i>listening</i> , preenchimento de espaços e escrita de texto <i>Match Day Hospitality Stewart</i> (Retirado e adaptado de http://premierskillssenglish.britishcouncil.org/skills/listen/my-match-day/steward/).
12.ª Sessão - Tarefa <i>Jigsaw: The Carpet Fitter</i> (Retirado e adaptado de http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/).
13.ª Sessão - Tarefa <i>listening</i> , preenchimento de espaços e escrita de texto: <i>Football crazy, Football Mad</i> (Retirado e adaptado de http://sdmuhcc.net/elc/learning/aridata_web/kids/kids/stories/story144.html?story=39/).
14.ª Sessão - Tarefa <i>Jigsaw: True stories - Part 1</i> (Retirado e adaptado de http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/).
15.ª Sessão - Tarefa <i>Jigsaw: True stories - Part 2</i> (Retirado e adaptado de http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/).
16.ª Sessão - Tarefa criação e escrita de um texto com palavras sorteadas: <i>Fairytale with a Twist</i> (Adaptado de Kay, 1998).
17.ª Sessão - Tarefa <i>Jigsaw: Jokes</i> (Adaptado de Kay, 1998).

Figura 26 – Tarefas realizadas no 2º semestre no âmbito da aprendizagem colaborativa

Como podemos depreender da figura anterior, realizaram-se ao longo do segundo semestre dezassete sessões de aprendizagem colaborativa em regime de tarefas (detalhes das quais serão dados no ponto seguinte), as quais eram de carácter fechado, já que tinham de ser terminadas no final de cada sessão. Cada grupo apresentava sempre o produto do trabalho à docente, para ser posteriormente avaliado e ser atribuída uma nota global ao grupo. Esta nota era veiculada aos alunos no dia seguinte, através da página da turma, onde podiam ser consultadas as classificações semanais de cada grupo, bem como a sua pontuação total.

Neste ponto iremos fazer uma breve descrição da forma como as dezassete sessões de aprendizagem colaborativa decorreram e da maneira como estavam organizadas cronologicamente.

No que se refere ao espaço físico, as sessões ocorreram em várias salas da escola; de referir que a maioria das salas de aula possuía uma disposição das mesas e cadeiras que dificultava o trabalho de grupo, fazendo com que os alunos tivessem de adotar posturas incómodas para poderem interagir com todo o grupo. De facto, as salas, em formato de anfiteatro mas sem o declive, estavam equipadas com mesas estreitas corridas e cadeiras aparafusadas ao chão, em filas paralelas, o que impedia a reorganização do espaço. Este foi um fator de dificuldade acrescido sentido por todos os grupos, e também pela docente, que se via com a mobilidade bastante reduzida com esta configuração de mobiliário escolar. Optámos por procurar, sempre que possível, recorrer a uma sala de aula em que era exequível os alunos sentarem-se de frente para os elementos do seu grupo, acarretando todavia tal opção o ónus de tornar o ambiente de trabalho muito mais ruidoso, já que o espaço era deveras pequeno. Todas estas considerações vêm na linha do que foi aqui anteriormente referido, que a ecologia da sala de aula se reveste de uma importância significativa, já que as características do ambiente onde interagimos podem exercer uma poderosa influência sobre a interação (cf. Cardoso, 2007; Knapp & Hall, 2010; Wragg & Wragg, 1995). No entanto, nesta situação precisa, tal revela-se extremamente difícil de alterar, já que as decisões relativas à dimensão da sala de aula e respetivo mobiliário estão a cargo da gestão escolar, tendo a opinião dos professores e alunos pouco peso nas tomadas de decisão a este nível (cf. Leathers, 1997).

Tal como mencionámos previamente, nestas sessões a turma esteve dividida em cinco grupos, quatro grupos com cinco elementos e o restante com quatro.²⁷ A forma como se processavam estas aulas esteve diretamente ligada à

²⁷ Ao longo de todo o segundo semestre a constituição dos grupos manteve-se inalterada.

aprendizagem por tarefas, e, como tal, na tabela seguinte, ao apresentarmos o cronograma mensal das aulas de aprendizagem colaborativa e das respetivas gravações, incluímos igualmente a denominação de cada tarefa, no sentido de fornecer uma visão mais global do esquema processual do caso prático. Assim, como podemos ver na tabela que se segue, as sessões em grupo de aprendizagem colaborativa iniciaram-se no dia 5 de Março, na segunda semana do segundo semestre.

FEVEREIRO E MARÇO									
					Qua27	Qui28	Sex29	Sáb1	
						Início das aulas do 2.º semestre			
Dom2	Seg3	Ter4			Qua5	Qui6	Sex7	Sáb8	
					1.ª Sessão Forfeits ²⁸				
Dom9	Seg10	Ter11			Qua12	Qui13	Sex14	Sáb1	
					2.ª Sessão Class Records ²⁹	Férias Páscoa	Férias	Férias	
Dom1	Seg17	Ter18			Qua19	Qui20	Sex21	Sáb22	
Férias	Férias	Férias			Férias	Férias	Férias	Férias	
Dom2	Seg24	Ter25			Qua26	Qui27	Sex28	Sáb29	
Férias	Férias	Férias			Sessão esclarecimento Campeonato Tutoria	3.ª Sessão Marie, the lazy student ³⁰			
Dom30	Seg31								

Tabela 11 – Caso prático: Meses de Fevereiro e Março

Na tabela acima pode perceber-se que houve apenas duas sessões antes das férias da Páscoa, pelo que, antecipando a quebra natural devido a esta interrupção letiva, estas foram dedicadas a atividades promotoras de socialização e bem-estar no seio dos grupos de aprendizagem colaborativa. Tal deveu-se ao facto de alguns membros terem sido trocados de grupo no final do primeiro semestre, tendo assim sido dada oportunidade aos aprendentes de reforçarem os laços grupais.

²⁸ Adaptado de Hadfield (1992).

²⁹ Adaptado de Hadfield (1992).

³⁰ Adaptado de Scarcella e Oxford (1992).

Como já referimos anteriormente, na interrupção das férias da Páscoa os alunos participaram *online* na elaboração das regras para o funcionamento do campeonato de tutoria, tendo o início das aulas correspondido ao início do campeonato, ou seja, este teve lugar a partir da terceira sessão. Quando os alunos começaram a trabalhar em regime de campeonato, foi necessária uma postura mais interventiva da docente, já que foi solicitado muito apoio nesta fase inicial, quando tudo era ainda muito novo para os aprendentes. Nesta fase seguimos as recomendações de Shindler (2009):

At any time, but especially in the early stages of developing a climate supportive of successful cooperative learning, make the social frames very explicit. (...) Assume that students need a great deal of support and structure until they show that they can succeed with less. To be effective, cooperative learning will require a very deliberate use of technical management and skills development. (p. 238)

Os alunos já estavam a ser gravados desde a primeira aula de aprendizagem colaborativa, para se habituarem à presença dos gravadores nos grupos, no que denominámos “gravações falsas” (houve 5 destas gravações, 3 em março e 2 em abril), já que não se pretendia que estas gravações fossem posteriormente aproveitadas para o *corpus*. A quarta sessão já decorreu no mês de abril, como a tabela seguinte demonstra.

ABRIL DE 2008											
				Ter1		Qua2		Qui3		Sex4	Sáb5
						4.ª Sessão Where's the Park School? ³¹					
Dom6		Seg7		Ter8		Qua9		Qui10		Sex11	Sáb12
								5.ª Sessão Shirley Valentine ³²			
Dom13		Seg14		Ter15		Qua16		Qui17		Sex18	Sáb19
						6.ª Sessão The Choking Dog ³³ Gravação A1					

³¹ Adaptado para tarefa *Jigsaw* de: *Reward pre-intermediate*.

³² Adaptado para tarefa *Jigsaw* de: *Reward pre-intermediate*.

³³ Retirado e adaptado para tarefa *Jigsaw* de: <http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/>.

Dom20	Seg21	Ter22	Qua23	Qui24	Sex25	Sáb26
			7.ª Sessão The Death Car (Part 1) ³⁴		Feriado	
Dom27	Seg28	Ter29	Qua30			
			8.ª Sessão The Death Car (Part 2) ³⁵			

Tabela 12 – Caso prático: Mês de Abril

No mês de abril a que se reporta a tabela anterior, por razões que explicitaremos mais adiante, só uma das 4 sessões ocorridas foi gravada e utilizada para o nosso estudo (Gravação A1). As outras gravações deste mês foram efetuadas noutros grupos e acabaram por não ser utilizadas. Assim, a quase totalidade das gravações constituintes do *corpus* foi efetuada nos últimos dois meses do semestre, maio e junho, a partir da 11ª sessão de aprendizagem colaborativa.

De realçar que, como iremos descrever em detalhe no ponto seguinte, que, apesar de termos analisado apenas um grupo, os alunos dos outros grupos também estavam a ser gravados, para não haver na turma um sentimento de desigualdade, sabendo a investigadora de antemão que estas gravações não seriam utilizadas para o *corpus* do projeto de investigação. À medida que as sessões iam decorrendo, a investigadora começou a observar que, na sua globalidade, os alunos estavam mais entusiasmados e participativos, ao mesmo tempo que progressivamente se iam autonomizando relativamente ao apoio docente. Na próxima tabela podem visualizar-se as sessões efetuadas em maio.

MAIO DE 2008						
				Qui1	Sex2	Sáb3
				Feriado		
Dom	Seg5	Ter6	Qua7	Qui8	Sex9	Sáb10
			9.ª Sessão: Body Idioms ³⁶	Semana Académica	Semana Académica	Semana Académica
Dom	Seg12	Ter13	Qua14	Qui15	Sex16	Sáb17
Semana Académica	Semana Académica	Semana Académica	10.ª Sessão: Quiz- Who were they? ³⁷			
Dom	Seg19	Ter20	Qua21	Qui22	Sex23	Sáb24

³⁴ Retirado e adaptado para tarefa *Jigsaw* de: <http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/>.

³⁵ Retirado e adaptado para tarefa *Jigsaw* de: <http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/>.

³⁶ Adaptado para tarefa *Jigsaw* de: *Reward pre-intermediate*.

³⁷ Adaptado para tarefa *Jigsaw* de: *Reward pre-intermediate*.

				11.ª Sessão Match Day Hospitality Stewart ³⁸ Gravação A2	Feriado	Interrupção	
Dom	Seg26	Ter27	Qua28	Qui29	Sex30	Sáb31	
			12.ª Sessão The Carpet Fitter ³⁹ Gravação A3				

Tabela 13 – Caso prático: Mês de Maio

O mês de Junho foi aquele em que se gravaram mais sessões para constituição do *corpus*, como se pode depreender da tabela abaixo, o que acabou por funcionar bem, já que os alunos estavam nesta altura perfeitamente familiarizados com todos os procedimentos, quer no que se refere ao modo de funcionamento da aprendizagem colaborativa, quer no que respeita às regras do campeonato dos grupos de tutoria. Assim, foi observado que durante este mês os alunos mostraram-se perfeitamente autónomos dentro dos grupos, recorrendo pouco frequentemente a ajuda docente.

JUNHO E JULHO DE 2008						
Dom1	Seg2	Ter3	Qua4	Qui5	Sex6	Sáb7
	13.ª Sessão Football crazy, Football Mad ⁴⁰ Gravação A4		14.ª Sessão 1.ª parte das True stories ⁴¹ Gravação A5			
Dom8	Seg9	Ter10	Qua11	Qui12	Sex13	Sáb14
	Interrupção letiva	Feriado	15.ª Sessão 2.ª parte das True stories ⁴² Gravação A6			
Dom15	Seg16	Ter17	Qua18	Qui19	Sex20	Sáb21
			16.ª Sessão Fairytale with a Twist ⁴³ Gravação A7			
Dom22	Seg23	Ter24	Qua25	Qui26	Sex27	Sáb28

³⁸ Retirado e adaptado de: <http://premierkillsenglish.britishcouncil.org/skills/listen/my-match-day/steward>.

³⁹ Retirado e adaptado para tarefa *Jigsaw* de: <http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/>.

⁴⁰ Retirado e adaptado de: http://sdmuhcc.net/elearning/aridata_web/kids/kids/stories/storyf144.html?story=39

⁴¹ Retirado e adaptado para tarefa *Jigsaw* de: <http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/>.

⁴² Retirado e adaptado para tarefa *Jigsaw* de: <http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/reading/>.

⁴³ Adaptado para tarefa *Jigsaw* de: *Reward pre-intermediate*.

			17.ª Sessão Jokes ⁴⁴ Gravação A8	Leitura dos resultados finais do campeonato e jantar						
Dom29	Seg30	Ter 1 de Julho	Qua 2 de Julho							
				Final das aulas do 2.º semestre						

Tabela 14 – Caso prático: Mês de Junho

Após termos apresentado uma panorâmica cronológica das sessões onde foi efetuado o caso prático, iremos seguidamente descrever a forma como recolhemos os dados deste estudo.

5.3 - Instrumentos de Recolha de Dados

No início deste ponto julgamos ser pertinente recapitular brevemente os traços matriciais do nosso estudo. Como referimos anteriormente, o nosso projecto de investigação estuda a interação verbal co-construída por alunos do ensino superior em moldes de aprendizagem colaborativa na aula de Inglês Língua Estrangeira (LE). A nossa problemática enquadra-se no âmbito da dimensão sócio-afetiva desta interação, sendo nosso propósito estudar a gestão das estratégias sócio-afetivas dos aprendentes em situação de aprendizagem colaborativa do Inglês LE no Ensino Superior.

No que respeita à componente empírica do nosso projecto, norteamo-nos pelo paradigma qualitativo, no contexto do qual foi efetuado um estudo de caso a partir de uma abordagem de pendor etnográfico, por tal nos parecer mais consentâneo quer com a nossa problemática, quer com a natureza complexa dos processos interativos e colaborativos em sala de aula. A este respeito, Kohonen (1992) realça o facto de a essência da aprendizagem colaborativa ser assaz diferente de uma aula de aprendizagem em contexto individual: “Cooperative learning teams provide an effective context for the development of new understandings. Learner talk can be harnessed to the exploration of dawning understandings and new learnings, producing at it best something quite different from traditional classroom discourse”(p. 35). Assim, principiaremos por descrever a forma como as

⁴⁴ Adaptado para tarefa *Jigsaw* de: *Reward pre-intermediate*.

gravações foram efetuadas, tendo sempre em conta que tal foi realizado no contexto da aprendizagem colaborativa didática.

5.3.1 Elaboração da Ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa

Tal como foi referido, pedimos aos alunos que preenchessem uma ficha de auto- e hétero- avaliação da aprendizagem colaborativa⁴⁵. Do ponto de vista formativo, um dos propósitos da ficha era permitir que cada aluno conhecesse a opinião dos outros membros do grupo sobre a sua própria prestação, sendo esta avaliação a base para poder melhorar o seu desempenho; por seu turno, ao efetuarem a autoavaliação, os alunos eram forçados a avaliar o seu próprio trabalho, o que fazia com que fosse necessário adotar uma postura reflexiva relativamente ao seu funcionamento em grupo, o que potenciaria a sua aprendizagem e o Saber-Ser e Saber-Estar (cf. Baker & Clark, 2010). Esta ficha foi preenchida precisamente a meio das sessões de aprendizagem colaborativa, para os alunos poderem otimizar a sua prestação em tempo útil (visto os resultados terem sido divulgados nesta altura).

No que se refere à vertente investigativa do nosso projecto, esta ficha de avaliação permitiu-nos comparar a autoimagem de cada aluno com a imagem que os outros tinham dele, quer de forma quantitativa, já que os alunos tinham de se avaliar com uma nota de 0 a 5, quer qualitativa, já que teriam de referir um ponto forte e algo que poderiam melhorar. A linguagem escolhida para o enunciado do questionário foi deliberadamente positiva, já que a mensagem que se pretendia transmitir era que haveria sempre espaço para melhorar a prestação no seio do grupo.

Como acima se depreende, esta ficha de avaliação intermédia do trabalho colaborativo didático estava dividida em duas partes: auto- e hétero- avaliação. Começava-se por solicitar, no início da folha, que o aluno preenchesse a ficha, procurando utilizar o máximo de objetividade, sendo informado de que o propósito

⁴⁵ Ver Anexo 1.2.

seria melhorar o desempenho do grupo de tutoria. Era igualmente dado a conhecer ao aluno que as respostas seriam reveladas sem se mencionar quem era o seu autor e que apenas a pessoa a quem diziam respeito teria acesso à informação (não sabendo quem a escreveu).

Na parte dedicada à heteroavaliação da dimensão colaborativa pedia-se que, tendo em conta o desempenho dos membros do seu grupo no **campeonato dos grupos de tutoria**, os alunos lhes atribuíssem uma pontuação de 0 a 5 (*em que o 0 constituía a pontuação mais baixa e o 5 a mais alta*). Era-lhes igualmente solicitado que, relativamente à prestação destes elementos no **campeonato dos grupos de tutoria**, salientassem qual o ponto forte e o ponto a melhorar de cada elemento.⁴⁶

Na parte que dizia respeito à autoavaliação da dimensão colaborativa, pedia-se que o respondente tivesse em conta o seu próprio desempenho no **campeonato dos grupos de tutoria** e avaliasse a sua prestação, atribuindo-lhe uma pontuação de 0 a 5 (*em que o 0 constituía a pontuação mais baixa e o 5 a mais alta*). Ainda relativamente à sua prestação, deveria salientar um ponto forte e um ponto a melhorar.

Para além do que estava escrito na própria folha da ficha, foi também tida uma conversa prévia com os alunos, na qual se reforçou a ideia de que a avaliação que fizessem dos outros membros do seu grupo seria apenas do conhecimento da professora, a qual iria reunir todas as respostas relativamente a cada elemento e posteriormente enviar uma súmula das mesmas para cada aluno, através de *email*, para que cada elemento do grupo pudesse ter acesso à avaliação feita pelo grupo, mas nunca conseguindo aceder a quem tinha dito o quê. A noção de que o item *ponto a melhorar* seria uma excelente ocasião para o elemento do grupo otimizar o seu desempenho foi repetidamente enfatizada.

⁴⁶ A expressão *ponto a melhorar* foi escolhida de forma deliberada, de maneira a retirar carga negativa ao conceito, incentivando a que esta avaliação fosse considerada como uma oportunidade de o aluno melhorar o seu desempenho, sendo portanto uma mais-valia para este mesmo aluno.

5.3.2 Elaboração do Questionário Estratégias de Aprendizagem: Dimensão Sócio-afetiva

Chamot (2004) preconiza que o método mais eficiente para se identificarem as estratégias de aprendizagem é através de questionários, referindo porém que existem várias limitações neste método: “The limitations are that students may not remember the strategies they have used in the past, may claim to use strategies that in fact they do not use, or may not understand the strategy descriptions in the questionnaire items” (p. 15). Tivemos em linha de conta esta proposta ao escolhermos o questionário como instrumento de recolha de dados relativos às estratégias de aprendizagem. Procurámos que as limitações do questionário referidas por Chamot fossem ultrapassadas através da triangulação de dados obtida com a gravação da interação didática. Com base no questionário SILL de Oxford (1990) e na taxonomia que lhe está subjacente, e após termos efetuado uma revisão bibliográfica direcionada para os nossos objetivos de investigação, foram definidos os itens a formular no questionário para as dimensões social e afetiva, resultantes de uma adaptação do SILL.⁴⁷ O nosso propósito era desenvolver um instrumento que nos facultasse o acesso às concepções dos alunos, no que respeita às estratégias de aprendizagem sócio-afetivas a que estes recorriam.

A escolha da taxonomia de Oxford deve-se ao facto de esta versar sobre os perfis de aprendizagem, pondo inequivocamente em foco a explicitação por parte do aluno das suas próprias estratégias no que se refere à dimensão afetiva e social, o que ia ao encontro dos nossos objetivos de investigação. De facto, com este questionário pretendíamos conhecer as perceções dos alunos relativamente às estratégias de aprendizagem sócio-afetivas utilizadas em sala de aula, e saber igualmente quais eram utilizadas em grupo colaborativo e quais surgiam em contexto de aula não-colaborativa.

⁴⁷ A teoria subjacente a esta taxonomia encontra-se explicitada no subcapítulo 1.3.

Decidimos que as respostas seriam dadas numa escala tipo *Likert*, onde as várias questões para as quais pretendíamos obter uma resposta foram transformadas em afirmações, já que, de acordo com Tuckman (2005), “na medição das atitudes, é mais comum apresentarem-se afirmações do que fazerem-se perguntas” (p. 310). Lozano, García-Cueto e Muñiz (2008) revelam que o número ideal de alternativas numa escala do tipo *Likert* é entre quatro e sete, já que, com menos de quatro alternativas, há um decréscimo da fiabilidade e da validade, e a partir das sete alternativas as propriedades psicométricas da escala tendem a aumentar exponencialmente. A escala com sete gradações é considerada demasiado longa por muitos autores (cf. Preston & Coleman, 2000). No nosso questionário, retirámos a que seria a quinta variável (*sem opinião*) e utilizamos uma escala com quatro variáveis, para impedir que os alunos tendessem a responder por comodismo ou indecisão (cf. Lozano et al., 2008). Neste questionário, os respondentes não tinham de expressar o seu grau de concordância ou discordância relativamente a cada afirmação, mas sim eleger uma frequência relativamente a situações concretas que tiveram lugar no seu percurso escolar recente:

→ **Nunca ou quase nunca:** Nunca ou raramente sinto isto e/ou me acontece este tipo de situação.

→ **Algumas vezes:** Sinto isto e/ou acontece-me este tipo de situação com alguma/pouca frequência.

→ **Muitas vezes:** Sinto isto e/ou acontece-me este tipo de situação frequentemente.

→ **Sempre ou quase sempre:** Sinto isto e/ou acontece-me este tipo de situação constantemente ou mesmo sempre.

A opção por uma escala de frequência de utilização das estratégias de aprendizagem sócio-afetivas, ao invés de termos escolhido afirmações com as quais os alunos teriam de concordar ou discordar, foi porque entendemos que a primeira faz os alunos centrarem-se em episódios concretos da sua própria aprendizagem, havendo lugar a uma **concretização**, ao passo que se enveredarmos por afirmações em que é necessário concordar ou discordar, é muito mais fácil entrar no campo da **abstração**, e relacionar tais afirmações como aquilo que os respondentes acham que as estratégias em causa deveriam ser (cf.

Weems & Onwuegbuzie, 2001). Por outro lado, optámos por incluir frases na afirmativa e outras na negativa, numa tentativa de diminuir comportamentos não-participativos como a aquiescência e diminuir a rejeição inconsciente de frases afirmativas (*cf.* Barnette, 2000).

Quando a versão piloto do questionário ficou pronta, passou por uma fase de validação, no sentido de se aumentar o seu grau de fiabilidade, melhorar a sua compreensão e eliminar eventuais incorreções. Assim, antes de serem ministrados, estes questionários foram submetidos à apreciação de um grupo de peritos (dois especialistas em Didática e quatro docentes de línguas estrangeiras no ensino superior) e alterados de acordo com as suas sugestões, tendo sido posteriormente aplicados a possíveis respondentes com as mesmas características da amostra, ou seja, alunos com traços semelhantes aos da amostra a ser utilizada, pois, como sugere Pardal (1995):

A exigência de precisão conduz à necessidade de testar o questionário antes da sua administração. Para nos assegurarmos da qualidade das perguntas e da razoabilidade da sua ordenação e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida, torna-se necessário aplicar o questionário a uma amostra reduzida. (p.63)

O objetivo principal nesta fase de validação era verificar se o questionário estava redigido de forma clara e se não era demasiado extenso, por forma a não cansar os alunos, evitando que estes respondessem aleatoriamente. Não foi dado qualquer limite de tempo aos alunos, tendo-lhes sido dito que poderiam levar o tempo de que necessitassem. No ato de entrega, foi registado em cada questionário o tempo que cada aluno levou a preenchê-lo. A amostra do estudo foi composta por 14 alunos pertencentes a duas turmas do 1º ano da ESECD, os quais eram alunos da professora-investigadora e estavam familiarizados com a aprendizagem colaborativa. Os alunos responderam ao questionário sem qualquer esclarecimento prévio. Aquando da realização do questionário, os inquiridos possuíam uma folha extra, da qual constavam as seguintes perguntas:

1. Caso se justifique, registre a referências das perguntas que lhe causaram problemas de interpretação (exemplo: a2, d3, f4, etc.).

2. Sentiu que o questionário era demasiado extenso? Se sim, a partir de que pergunta começou a sentir isso? (exemplo: a2, d3, f4, etc.)

As respostas e os comentários desses alunos serviram para adequar o questionário, tendo-se procedido à clarificação de dois itens que foram considerados por mais de 10% dos alunos como sendo passíveis de causar dúvidas relativas à interpretação. Um deles, o mais expressivo, prendeu-se com as dúvidas geradas pela palavra *ansiedade* (a qual no questionário definitivo foi substituída por *stress*, um vocábulo comumente utilizado e compreendido pelos alunos). Foram igualmente retiradas duas perguntas que eram um pouco redundantes, uma vez que mais de 10% dos inquiridos referiram que a partir da antepenúltima resposta ficaram cansados de responder. Foi posteriormente realizada uma segunda sessão com o questionário revisto, repetindo-se todos os procedimentos anteriores, em que não houve respostas acima dos 10% em relação às duas perguntas reformuladas. Foi novamente assinalado em cada questionário o tempo que cada aluno levou a preenchê-lo, e foi feita a média do tempo que levaria a preencher cada questionário, tendo-se concluído que a média tinha descido de cerca de 11 minutos para 9 minutos, o que estava dentro do espaço temporal que pretendíamos.

Após ligeiros ajustes destinados a melhorar a qualidade dos dados obtidos e a algumas simplificações, considerámos os questionários prontos a aplicar. De ressaltar que o preenchimento não era anónimo, já que necessitávamos da identificação dos alunos para podermos proceder a um tratamento do universo (a turma) versus a amostra (o grupo 3, com cujas gravações constituímos o nosso *corpus* de interação verbal, ver acima).

A versão final do questionário é constituída por 46 questões, relativas à dimensão afetiva e social, construídas em forma de afirmação (ver Anexo 1.3). As letras que precedem os números fazem a distinção entre as diferentes macro-estratégias, sendo as primeiras três relativas à dimensão afetiva, pelo que a letra a corresponde à diminuição do stress, a b à motivação, e a c à monitorização emocional. A letra d é a primeira da dimensão social, correspondendo ao

questionamento, e a letra **f** refere-se à empatia, como se pode constatar na tabela seguinte.⁴⁸

Nº	Questão	Opções de resposta			
		Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
a1	Quando estou stressado respiro fundo para diminuir a ansiedade.				
a2	Se me sinto frustrado procuro pensar ou dizer algo engraçado que faça rir.				
a3	Quando estou stressado, mexo-me para diminuir o stress.				
a4	Fico ansioso na aula de Inglês.				
a5	Quando estou stressado na aula de Inglês, procuro abstrair-me.				
b1	Durante as aulas, tento motivar-me dizendo frases como: “Afinal até percebo disto!”.				
b2	Durante o trabalho em grupos de tutoria, tento motivar-me dizendo frases como: “Afinal até percebo disto!”.				
b3	Encorajo muitas vezes os outros membros do meu grupo de tutoria, proferindo frases positivas no que respeita ao seu desempenho.				
b4	Durante as aulas, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.				
b5	Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.				
c1	Consigo claramente perceber quando estou nervoso porque começo a tremer e/ou a suar.				
c2	Quando me encontro a trabalhar no grupo de tutoria e os meus colegas me contradizem sinto-me frustrado.				
c3	Durante as aulas, se os meus colegas me contradizem sinto-me frustrado.				
c4	Quando cometo erros nas aulas, não gosto que me corrijam.				
c5	Quando cometo erros no grupo de tutoria não gosto que me corrijam.				
c6	Sou perfeitamente capaz de detectar quando o ambiente está tenso.				
c7	Quando estou a trabalhar na aula e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.				
c8	Quando estou a trabalhar nos grupos de tutoria e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.				
c9	Durante as aulas, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.				
c10	Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.				
c11	Durante as aulas, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.				
c12	Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.				
d1	Quando não entendo algum colega ou a professora, peço que repita ou que vá mais devagar.				
d2	Peço aos meus colegas e/ou à professora que me corrijam os erros.				
d3	Somente pergunto as minhas dúvidas à professora.				
d4	Durante as aulas faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.				

⁴⁸ Para versão integral do questionário ver Anexos 1.3 – Questionário Estratégias de Aprendizagem: Dimensão socio-afetiva.

d5	Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.				
d6	Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço à professora para me corrigir.				
d7	Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço aos outros elementos do grupo para me corrigirem.				
d8	Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço-lhe esclarecimentos.				
d9	Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço aos meus colegas para me explicarem.				
d10	Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem.				
e1	Preciso de trabalhar sozinho para aprender.				
e2	Não gosto de trabalhar em grupo, porque sinto que é tempo desperdiçado.				
e3	Aprendo mais trabalhando em pares ou em pequenos grupos.				
e4	Prefiro trabalhar com colegas que têm o mesmo nível de conhecimento de Inglês que o meu.				
f1	Os meus colegas da turma aceitam bem as minhas intervenções.				
f2	Os membros do meu grupo de tutoria aceitam bem as minhas intervenções.				
f3	Durante as aulas, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.				
f4	Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.				
f5	Durante as aulas, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.				
f6	Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.				
f7	Durante as aulas, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.				
f8	Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.				
f9	Os outros elementos da turma respeitam a minha opinião.				
f10	Os outros membros do meu grupo de tutoria respeitam a minha opinião.				

Tabela 15 – Questões presentes no questionário da dimensão sócio-afetiva da aprendizagem

Após termos apresentado as questões constitutivas do questionário, iremos aprofundar cada uma delas de acordo com a macro-estratégia de aprendizagem que representam. Conforme verificamos na tabela acima, vinte e duas destas frases competem à esfera afetiva. Assim, as seguintes afirmações pertencem à **Diminuição do Stress**:

a1	- Quando estou stressado respiro fundo para diminuir a ansiedade.
a2	- Se me sinto frustrado, procuro pensar ou dizer algo engraçado que faça rir.
a3	- Quando estou stressado, mexo-me para diminuir o stress.
a4	- Fico ansioso na aula de Inglês.
a5	- Quando estou stressado na aula de Inglês, procuro abstrair-me.

Estas afirmações tinham como objetivo averiguar a existência de ansiedade relativamente à disciplina de língua estrangeira. Pretendíamos igualmente verificar o uso pelos alunos, nas aulas, de formas individuais de diminuição da ansiedade, bem como averiguar da utilização de formas de diminuição da frustração através do humor.

Na estratégia de **Motivação** (cinco afirmações) queríamos verificar o uso pelos alunos de formas de auto-encorajamento nas aulas de língua estrangeira. Era igualmente nosso propósito apurar se havia tendência para a utilização de formas de encorajamento dos membros do grupo em situação de trabalho colaborativo e verificar a capacidade dos alunos, em estruturas não colaborativas e colaborativas, de arriscarem nas aulas perante situações de incerteza:

b1	-Durante as aulas, tento motivar-me dizendo frases como: “Afinal até percebo disto!”.
b2	-Durante o trabalho em grupos de tutoria, tento motivar-me dizendo frases como: “Afinal até percebo disto!”.
b3	- Encorajo muitas vezes os outros membros do meu grupo de tutoria, proferindo frases positivas no que respeita ao seu desempenho
b4	- Durante as aulas, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.
b5	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.

A terceira estratégia de aprendizagem abordada no inquérito foi a **Monitorização Emocional**, estando esta intimamente ligada aos estados afetivos dos aprendentes, pelo que lhe foram dedicadas doze afirmações. Com estas, queríamos apurar se os alunos recorriam a formas individuais de monitorização emocional nas aulas colaborativas e não-colaborativas. Pretendíamos igualmente verificar o uso pelos alunos de formas de monitorização emocional dos seus pares:

c1	- Consigo claramente perceber quando estou nervoso porque começo a tremer e/ou a suar.
c2	- Quando me encontro a trabalhar no grupo de tutoria e os meus colegas me contradizem, sinto-me frustrado.
c3	- Durante as aulas, se os meus colegas me contradizem sinto-me frustrado.
c4	- Quando cometo erros nas aulas, não gosto que me corrijam.
c5	- Quando cometo erros nos grupos de tutoria não gosto que me corrijam.
c6	- Sou perfeitamente capaz de detetar quando o ambiente está tenso.
c7	- Quando estou a trabalhar na aula e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.
c8	- Quando estou a trabalhar nos grupos de tutoria e me sinto irritado, tento disfarçar para que

	os outros não percebam.
c9	- Durante as aulas, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.
c10	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sinto se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.
c11	- Durante as aulas, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.
c12	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.

A componente social do questionário é constituída por vinte e quatro afirmações. A primeira estratégia de aprendizagem desta dimensão é relativa ao **Questionamento** (dez afirmações). Nesta, queríamos verificar o uso pelos alunos de questões de clarificação e pedidos de correção nas aulas. Relativamente a estes últimos, interessava-nos saber qual a frequência de pedidos de correção exclusivamente dirigidos ao docente. Sentimos igualmente necessidade de verificar o à-vontade social dos alunos para fazerem intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema, e também de que forma as solicitações de esclarecimento eram geridas pelos alunos nas aulas em grande grupo e em situação de trabalho colaborativo:

d1	- Quando não entendo algum colega ou a professora, peço que repita ou que vá mais devagar.
d2	- Peço aos meus colegas e/ou à professora que me corrijam os erros.
d3	- Somente pergunto as minhas dúvidas à professora.
d4	- Durante as aulas faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.
d5	- Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.
d6	- Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço à professora para me corrigir.
d7	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço aos outros elementos do grupo para me corrigirem.
d8	- Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço-lhe esclarecimentos.
d9	- Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço aos meus colegas para me explicarem.
d10	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem.

A **Cooperação** é a segunda estratégia de aprendizagem relativa à dimensão social presente no questionário, sendo constituída pelas quatro afirmações que apresentamos abaixo. Procurámos averiguar se existia preferência pela aprendizagem individual ou pela aprendizagem colaborativa, e, dentro desta

última, se os alunos manifestavam preferência pelo trabalho com colegas com o mesmo nível de proficiência:

e1	- Preciso de trabalhar sozinho para aprender.
e2	- Não gosto de trabalhar em grupo, porque sinto que é tempo desperdiçado.
e3	- Aprendo mais trabalhando em pares ou em pequenos grupos.
e4	- Prefiro trabalhar com colegas que têm o mesmo nível de conhecimento de Inglês que o meu.

As últimas dez afirmações do inquérito estão relacionadas com a **Empatia**. Quisemos verificar a percepção do aluno relativamente à opinião que os seus pares tinham de si, em contexto de sala de aula e em situação de trabalho colaborativo. Era igualmente relevante indagar da utilização pelos alunos de demonstrações individuais de discordância, quer aquando da aprendizagem colaborativa quer da não-colaborativa. Concomitantemente, pretendíamos saber qual a frequência do uso pelos alunos de ferramentas de avaliação emocional em ambas as situações de aprendizagem. Por fim, era para nós relevante verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento, concordância e manifestações de ideias, em contexto de sala de aula e em situação de trabalho colaborativo:

f1	-Os meus colegas da turma aceitam bem as minhas intervenções.
f2	- Os membros do meu grupo de tutoria aceitam bem as minhas intervenções.
f3	- Durante as aulas, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.
f4	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.
f5	- Durante as aulas, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.
f6	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.
f7	- Durante as aulas, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.
f8	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.
f9	- Os outros elementos da turma respeitam a minha opinião
f10	- Os outros membros do meu grupo de tutoria respeitam a minha opinião.

5.3.3 A gravação das aulas de aprendizagem colaborativa⁴⁹

Como foi por nós descrito anteriormente, a sala de aula foi por excelência o local privilegiado para obter grande parte da informação de que necessitámos, tendo os participantes do estudo de caso sido um grupo de alunos do primeiro ano de uma turma de Inglês língua estrangeira do ensino superior, sendo a investigadora a docente da disciplina. A informação que pretendíamos obter para a investigação provinha da comunicação dos alunos em situação de trabalho colaborativo, o que implicava a construção de um *corpus* de interações neste contexto. Após termos estudado várias opções disponíveis para registar a interação didática dos sujeitos, decidimos que as aulas seriam gravadas exclusivamente com recurso a um gravador áudio, uma vez que seria muito importante para este estudo manter o carácter intimista do trabalho de grupo (*cf.* Allright & Bailey, 1991). Assim, a gravação áudio das aulas foi a base constitutiva do *corpus* de interação verbal, o qual foi posteriormente objeto de análise, onde se pretendeu que a ênfase estivesse centralizada preferencialmente no processo mais do que no produto da aprendizagem. O nosso *corpus* de interação provém portanto da transcrições de aulas de aprendizagem colaborativa, as quais se realizaram ao longo de todo o segundo semestre, com uma duração média de uma hora (ver distribuição cronológica acima, tabelas 11, 12 13 e 14). Passamos a fornecer os detalhes da constituição deste mesmo *corpus*.

Nas semanas que antecederam as gravações (durante o primeiro semestre), os alunos foram informados relativamente ao estudo que iria ser efetuado pela docente, e da sua intenção de registar as interações orais para posterior análise. Foi dado espaço a todos os alunos para se pronunciarem acerca do facto, já que a concordância de todos seria essencial para podermos proceder com o nosso estudo): “Qualitative researchers doing research in education contexts have special ethical responsibilities when the participants in their studies are students” (Hatch, 2002, p. 66).

⁴⁹ Ver Anexos 2.2 – Calendário com as datas das aulas transcritas.

A maior preocupação manifestada pelos alunos prendia-se com o facto de a sua prestação poder influenciar a nota do final do semestre, uma vez que a docente teria acesso a toda a conversa produzida, podendo penalizar os alunos que manifestassem dificuldades na comunicação em língua estrangeira ou que demonstrassem menos empenho. Uma vez que já tinha sido decidido pela docente/investigadora que apenas a primeira gravação seria transcrita no imediato (para poder afinar os instrumentos de captação de voz e fazer quaisquer outros ajustes que fossem necessários), e todas as outras gravações seriam tratadas só após o segundo semestre ter terminado, todos concordaram em serem gravados. Procedeu-se então a um sorteio para se saber por que ordem os grupos seriam gravados, por forma a evitar que houvesse protestos caso tivesse sido a docente a tomar esta decisão. Este método aleatório foi o suficiente para todos aceitarem de bom grado a ordem: grupo 4, seguido do grupo 5, e depois os grupos 3, 1 e 2. Para além desta sessão de esclarecimento, nas semanas que antecederam a gravação das aulas, os alunos foram sendo recordados do facto, numa tentativa de habituação e desdramatização do estudo empírico.

Ao traçarmos o plano de ação para o nosso projeto, tínhamos planeado gravar um grupo diferente em cada sessão, para assim obter uma amostra mais heterogénea, tendo havido porém contratempos que nos impediram de efectivar este propósito, pelas razões que passaremos a explicitar.

Relativamente à data de início das gravações constitutivas do nosso *corpus*, como referimos, optámos por começar as mesmas na primeira sessão do segundo semestre, sendo que antecipadamente estava por nós previsto que estas gravações seriam descartadas, já que serviriam apenas para os alunos se habituarem à presença dos gravadores. O nosso plano inicial era iniciar as gravações do *corpus* na quarta sessão, no dia 2 de Abril.

Assim, as gravações “falsas”, ou seja, as que a docente já sabia que seriam posteriormente descartadas, começaram no dia 5 de Março, data da primeira sessão em grupo de aprendizagem colaborativa, estando previsto serem

efetuadas durante cinco sessões (ver tabelas 11 e 12). Como era necessário que o gravador estivesse em todos os grupos, em duas das aulas em que existiram gravações “falsas” o gravador ficou em dois grupos por aula, passando a primeira metade da aula num grupo e a restante no grupo seguinte. De acordo com a ordem previamente sorteada pelos grupos, na primeira sessão foram gravados os grupos 4 e 5, na segunda os grupos 3 e 1 e na terceira sessão o grupo 2.

A primeira gravação destinada a constituir o *corpus* de interação decorreu no dia 2 de Abril, data da segunda sessão do campeonato, tendo o gravador sido colocado no Grupo 4. Deliberadamente a docente optou por não se aproximar dos grupos, por forma a manter a interação dos alunos o mais livre de interferências possível. Quando foi ouvida a gravação, por forma a efetuar a transcrição, verificou-se que os alunos desse grupo tinham desligado a gravação após alguns minutos, tendo a docente decidido que seria melhor não os confrontar com a situação.

No dia 10 de Abril, data da quinta sessão, o gravador foi colocado no Grupo 5. Uma vez que tinha havido problemas com a primeira gravação, a docente efetuou uma observação mais cuidada deste grupo, mantendo todavia alguma distância. Foi observado que os elementos mantiveram quase sempre o silêncio, escrevendo bastante e passando papéis entre si. Após a aula, a docente foi ouvir a cassette e apercebeu-se de que os alunos tinham optado por comunicar por escrito ao invés de o fazerem oralmente, pelo que só ficou gravada a interação inicial no grupo.

No dia 16 de Abril decorreu a sexta sessão, tendo o gravador sido colocado no Grupo 3. A docente manteve uma postura de observação próxima, na tentativa de perceber se este terceiro grupo iria tentar estratégias alternativas para a sua interação não ser registada. Tudo pareceu decorrer de forma normal, tendo inclusive os elementos do grupo solicitado o auxílio da docente para mudar a cassette de lado, uma vez que se tinham apercebido que tinha parado de gravar por a cassette ter terminado. Quando a gravação desta aula foi ouvida, a docente apercebeu-se de que este grupo tinha trabalhado normalmente, sem parecer afetado pela presença do gravador. A posterior transcrição da interação confirmou

o facto (Gravação A1.). No dia 23 de Abril teve lugar a sétima sessão, na qual já estava planeado pela investigadora não haver gravação para constituição do *corpus*, para esta conseguir observar de perto todos os grupos e verificar se era necessário fazer algum ajuste no *design* das tarefas. Era igualmente relevante poder monitorizar a interação dos alunos e dar-lhes *feedback* pormenorizado relativamente à sua prestação, bem como proceder a ajustes no funcionamento do campeonato caso tal se revelasse necessário. Esta sessão decorreu no laboratório de línguas da escola, já que nesta sala é permitido ao professor criar grupos independentes, os quais comunicam entre si através de microfones e auscultadores, podendo o professor ouvir os vários grupos a falar sem que os alunos saibam que grupo está a ser escutado.

No dia 30 de Abril deu-se a oitava sessão, tendo-se gravado o grupo 1. Uma vez que tinha havido problemas anteriores, a docente decidiu ouvir a cassette, para saber como tinha corrido a sessão, uma vez que da observação das aulas lhe tinha parecido que os alunos pareciam ansiosos e pouco à vontade. De facto, a gravação veio confirmar o facto, pois embora o grupo fosse constituído por cinco elementos, apenas um elemento do grupo falava bastante, obtendo respostas breves de outro elemento e monossilábicas de um terceiro, mantendo-se os restantes dois elementos do grupo calados.

No dia 7 de Maio foi gravada no grupo 2 a nona sessão. Aquando da gravação o grupo pareceu estar a funcionar normalmente, parecendo apenas um pouco mais agitado do que o normal. A audição da cassette veio demonstrar que os alunos trabalharam com relativa normalidade, participando na conversa os quatro elementos do grupo. No entanto, detetou-se que os alunos estavam constantemente a referir-se à presença do gravador e a mandarem-se calar uns aos outros por causa da gravação, sussurrando como justificação: “Olha que depois a prof vai ouvir isto!”

Neste momento foi necessário fazer diversos reajustes, fazendo com que algumas decisões tomadas aquando da feitura do plano do estudo empírico tivessem de ser significativamente alteradas. Para lidar com o problema de alguns grupos boicotarem as gravações e outros se mostrarem pouco à vontade, foi

decidido que apenas se gravariam as sessões do grupo 3, o qual já tinha demonstrado que não tinha problemas com a situação. Para tal não destabilizar a turma, compraram-se mais microgravadores e informou-se os alunos de que todos os grupos seriam gravados em simultâneo em todas as aulas, embora a docente já soubesse que apenas iria tratar as gravações do grupo 3.

Por outro lado, foi claro que o problema de a cassete terminar a meio das aulas, interrompendo a gravação e perdendo um episódio do trabalho, até que tal fosse detetado, era pouco desejável. Para além disso, o gravador fazia algum ruído a gravar e o facto de os alunos terem de estar atentos para ver se a cassete tinha terminado podia fazer com que tivessem dificuldades em se alhear da gravação. Assim, passou a ser utilizado um microgravador áudio digital, o qual apresenta duas vantagens relativamente ao microgravador áudio com cassete que estava a ser utilizado anteriormente: **i)** é substancialmente mais pequeno e totalmente silencioso, permitindo gravar em contínuo sem qualquer ruído, logo, é bastante menos intrusivo; **ii)** tem uma qualidade de captação de voz superior e possibilita a passagem dos ficheiros para o computador e a sua posterior conversão em ficheiros MP3 (o que representa uma facilidade de armazenamento acrescida, bem como a possibilidade de utilizar programas de edição de ficheiros áudio).

No dia 14 de Maio teve lugar a décima sessão do campeonato de tutoria, já com todos os gravadores a funcionar em simultâneo. Foi decidido que nesta sessão não iria haver gravação para constituição do *corpus*, para se poder observar de perto todos os grupos e verificar se era necessário fazer algum ajuste, uma vez que se tinham procedido a alterações no equipamento de gravação.

No dia 21 de Maio teve lugar a 11.^a sessão do campeonato de tutoria. Como previsto, gravou-se o grupo 3, já com o gravador áudio-digital. Para efeitos do nosso estudo, esta foi efetivamente a segunda sessão a ser transcrita na íntegra (Gravação A2). No dia 28 de Maio procedeu-se à terceira gravação no grupo 3, correspondente à 12.^a sessão (Gravação A3). Na semana seguinte houve duas sessões de campeonato de tutoria (aproveitaram-se as aulas de compensação da interrupção letiva na semana seguinte), as quais decorreram nos dias 2 e 4 de Junho (Gravações A4 e A5). Nas semanas seguintes realizaram-se mais duas

sessões para o campeonato, nos dias 11 e 18 de Junho (Gravações A6 e A7). No dia 24 de Junho teve lugar a última sessão do campeonato de grupos de tutoria (Gravação A8).

Ao terminarmos esta fase do estudo empírico, possuíamos um total de 8 sessões gravadas na íntegra, as quais tiveram uma duração aproximada de uma hora.

Após termos relatado de que forma concebemos e elaborámos os instrumentos de recolha de dados, passaremos a descrever, no capítulo seguinte, de que forma os dados recolhidos foram tratados e a que resultados chegámos através da análise e interpretação destes mesmos dados.

Capítulo 6 – Tratamento e análise dos dados e discussão dos resultados

6.1. Tratamento dos dados

When I enter the world of those I have chosen to study it is my gaze in dialogue with theirs that begins to shape the project in conjunction with the literature that I read for inspiration and guidance.

Schostak (2002, p. 24)

As palavras de Schostak descrevem com precisão o nosso ponto de vista, no que se refere ao tratamento dos dados que recolhemos para o nosso projeto de investigação, já que entrar no mundo dos sujeitos que escolhemos estudar passa indubitavelmente por este diálogo de olhares, que se intersectam com a literatura lida, em busca de inspiração e orientação. Como já referimos anteriormente, ao efetuarmos uma análise estaremos sempre a condicionar os seus resultados, já que o nosso olhar, embora seja dialogante com o que pretende estudar, estará sempre presente, através dos métodos que elegemos para pesquisa, seleção e análise de resultados. Concomitantemente, a revisão da literatura tem também uma influência primordial neste processo, pelo que Todd (1981) efetua precisamente esta ressalva: “Research data is obtained through a series of inferences. Decisions made in the process of research successively delimit the possibilities for the interpretation of data” (p. 212). Vasseur (2005) apelida este processo inevitável de ‘movimento duplo’, em que por um lado, a teoria orienta a abordagem metodológica, mas, por outro, esta mesma abordagem poderá ser posta em causa e mesmo alterada por causa destes mesmos dados. É com estes pressupostos que avançamos para a descrição do tratamento dos dados que compõem a nossa investigação.

6.1.1 Tratamento dos dados relativos à ficha de auto- e hetero- avaliação intermédia da aprendizagem colaborativa⁵⁰

No que concerne aos dados relativos à ficha de auto- e hetero-avaliação intermédia da aprendizagem colaborativa (a qual aferia a auto- e hetero- percepção de cada aluno relativamente a este tipo de aprendizagem, e nos permitiu efetuar uma caracterização complementar dos alunos da turma), procurámos resumir o conjunto dos dados recolhidos (quantitativos e qualitativos), organizando-os numa tabela (apresentada à frente, no ponto 6.2.1). Nessa tabela, estão igualmente, presentes as informações sobre a tendência central e a dispersão dos resultados, sob a forma de média, moda e desvio padrão. Para averiguar se existiam diferenças significativas entre as médias das pontuações obtidas pelos alunos na heteroavaliação e aquelas que eles próprios se atribuíram na autoavaliação utilizou-se o teste t de Student e o coeficiente de correlação de Pearson.

6.1.2. Tratamento dos dados relativos ao Questionário das Estratégias de Aprendizagem: Dimensão Sócio-afetiva⁵¹

Os dados obtidos através deste questionário, o qual foi utilizado para conhecer as representações dos discentes relativamente à dimensão sócio-afetiva da aprendizagem, foram resumidos, organizados e apresentados em gráficos percentuais construídos a partir da folha de cálculo Excel. A sua organização e apresentação obedeceram a uma descrição onde se pretendeu ilustrar, de forma quantitativa, para cada um dos indicadores utilizados para aferição de cada estratégia de aprendizagem, as percepções do universo (turma) e do grupo (amostra).

⁵⁰ A versão integral da ficha encontra-se no Anexo 1.2.

⁵¹ A versão integral do questionário encontra-se no Anexo 1.3.

Convenções de transcrição

Face à necessidade de passar para o papel as aulas gravadas, entendemos ser necessário explicar alguns pressupostos subjacentes às nossas opções de transcrição. Começamos por uma citação bastante extensa, a qual entendemos ser útil colocar aqui na íntegra, já que teve uma contribuição fundamental para as nossas opções metodológicas:

Producing a high quality transcript is a time-consuming business, even if you use standard orthography. Transcribing native speaker dyads normally takes about five times the length of the interaction (that is, it takes about five hours to transcribe a one-hour conversation). It takes even longer to transcribe the speech of pairs or small groups of non-native speakers interacting in their second language. Transcriptions of classroom interaction, where there are large numbers of speakers whose voices and accents may be similar, where voices often overlap, and where some speakers will be heard more clearly than others, can be a very time-consuming process indeed. (In our experience, one hour of language classroom data can take up to twenty hours to transcribe accurately.)

Nevertheless, verbatim transcripts, which display all the hesitations, false starts, pauses and overlaps of natural speech, are extremely valuable records of interaction. Transcripts show us, in ways that coded data and frequency counts often mask, how classroom interaction develops, as a dynamic phenomenon. For this reason, many classroom researchers prefer to conduct discourse analyses with detailed transcripts, rather than using other data collection procedures which may be easier to do, but which also run the risk of obscuring important information. (Allright & Bailey, 1991, p. 62)

As observações supracitadas foram de fundamental importância, conforme escrevemos acima, para começarmos a delinear a forma como iríamos trabalhar

⁵² A versão integral das transcrições do corpus encontra-se no Anexo 2.

os nossos dados. Forneceram-nos indicações preciosas sobre o tempo que necessitaríamos de despendar com cada gravação e, acima de tudo, alertaram-nos para o valor que as transcrições detalhadas comportam. Sabíamos que qualquer decisão que tomássemos se revelaria imbuída de significados e que se viria a revelar crucial para a nossa investigação, já que a transcrição é mais do que apenas escrever o que está a ser dito (Greer, 2003): “Transcribing spoken discourse is more than just writing down what is being said. The way the researcher chooses to render the spoken data into text can influence not only their interpretation by readers but also their subsequent analysis” (p. 204).

Considerávamos igualmente que teríamos de ter em conta que a comunicação auditiva contém nove atributos sonoros que conferem à voz a sua individualidade aos ouvidos de quem a escuta: “Loudness, pitch, rate, duration, quality, regularity, articulation, pronunciation and silence” (Leathers, 1997, p. 13). Atender a este facto poderia constituir uma limitação aquando da passagem de um momento de interação verbal para um texto escrito, da qual não nos podíamos alhear:

In the spoken record of an utterance the listener can hear the voice quality of the speaker, whether or not the speaker sounds interested, amused or bored. The analyst has to decide how much of these characteristic features of speech to attempt to indicate. (Leathers, 1997, p. 13)

Ao efetuarmos a transcrição do nosso estudo de caso, deparamo-nos com um dilema: por um lado, sabíamos que seria importante assinalar, tanto quanto possível, estas distinções, visto revelarem os traços vocálicos distintivos de cada falante e, através das suas variações, transmitirem funções comunicativas, entre elas a emotiva, a qual estava diretamente ligada ao nosso estudo; mas, por outro lado, poderíamos incorrer no erro de transformar a transcrição em algo demasiado artificial: “if a mass of detail is made available to the reader, the process of absorbing it slows up the reading of the text in a wholly artificial manner” (Brown, 1996, p. 39). Procurámos alcançar o equilíbrio possível escolhendo para referência principal as convenções de transcrição de Allright e Bailey (1991), que se adequavam a grande parte dos fenómenos interativos que

pretendíamos estudar. No entanto, não contemplavam alguns detalhes que para nós se revestiam de extrema importância, nomeadamente no que respeita à conversa sussurrada e à ausência de símbolos para denotar a alternância linguística (*code-switching*). Foi então que decidimos adotar alguns dos sinais utilizados por Greer (2003), nomeadamente a simbologia para conversa sussurrada (®) e as letras maiúsculas para um tom de voz mais alto do que o normal.

Entendemos ainda que seria importante assinalar visualmente a alternância entre língua estrangeira e língua materna — à semelhança do código utilizado por Gafaranga e Torras (2002) — pelo que optámos pela transcrição em itálico para a língua materna (já que era suposto tal utilização constituir momentos de exceção nestas aulas de LE). Apresentamos de seguida uma tabela contendo todas as normas de transcrição utilizadas.

Convenções de transcrição

®	Tom de voz baixo, sussurro
....	Pausa no diálogo
“	Leitura de texto
bold	Ênfase
<i>itálico</i>	Palavras em português
MAIÚSCULAS	Tom de voz mais alto do que o normal
<u>sublinhado</u>	Cantar
-	Palavra incompleta
?	Frase interrogativa
!	Frase exclamativa
{	Discurso simultâneo
[]	Descrição de comportamento paraverbal, por exemplo suspirar, respirar fundo, assobiar e rir.
linha em branco	Pausa no diálogo superior a 5 segundos
P:	Professora
VM:	Voz Masculina não identificada
VF:	Voz Feminina não identificada

x	Item incompreensível, provavelmente só uma palavra
xx	Item incompreensível, provavelmente uma expressão
xxx	Item incompreensível, de longa extensão

Tabela 16 – Convenções de transcrição (com base em Allright & Bailey, 1991; Gafaranga e Torras, 2002; Greer, 2003)

Tratamento dos dados relativos à transcrição do corpus de interação verbal didática

Ao analisarmos as transcrições da interação verbal que ocorreu na esfera da aprendizagem colaborativa, procurámos identificar traços relativos à dimensão social e afetiva da aprendizagem, provenientes das estratégias mobilizadas pelos aprendentes, já que acreditamos que se podem tirar diversas conclusões a partir deste procedimento, na senda do que Anderson e Bourke (2000) defendem:

The purpose of operationally defining an affective characteristic is to describe in some detail those behaviors that can be used to make inferences about the presence of affective characteristics in students. Such inferences can be made on the basis of an individual's speech, written responses, or overt actions. (p. 40)

Por outro lado, sabíamos ser quase impossível separar cirurgicamente *mood* de *emotion*, principalmente num *corpus* de interação verbal. No entanto, não podemos descartar o facto de algumas “ações verbais” no seio do grupo terem a sua origem em estados de espírito mais positivos ou negativos. De facto, e de acordo com Parkinson (1995):

A range of studies have investigated how being in either a good or bad mood can make a difference to the way that people respond to social situations. One of the most consistent findings in this area is of a mood-congruence effect, which occurs when affect tends to influence judgement and behaviour in a direction concordant with its valence. In other words, people in good moods tend to think and act in a positive manner, whereas people in bad moods tend to think and act more negatively and pessimistically. (p. 79)

Por forma a analisar os fenómenos comunicativos registados de acordo com o propósito em vista, foi necessário adotar uma metodologia que se coadunasse

com a abordagem holística que pretendíamos ter na análise do *corpus* de interação verbal recolhido. A este respeito, Peräkylä (2005) afirma: “The interplay of utterances and actions in live social interaction involves a complex organization that cannot be found in written texts” (p. 874). A autora prossegue referindo que é necessário não esquecer alguns pressupostos básicos, nomeadamente, que conversar é agir, que esta ação está estruturalmente organizada e que a conversação cria e mantém uma realidade intersubjetiva. Este foi igualmente o nosso pressuposto aquando do desenho do estudo, bem como aquando da escolha do tratamento dos dados provenientes do mesmo.

Assim, e após termos efetuado a transcrição dos ficheiros áudio da interação verbal didática no âmbito da aprendizagem colaborativa, foi necessário proceder a uma organização dos dados, o que constituiu um momento fulcral para a análise dos mesmos. Efetivamente, uma organização categorizada afigurou-se-nos imperativa, já que a representação de dados num único espaço visual auxilia grandemente a planificação da análise e a sua posterior execução. Optámos por organizar as transcrições em ficheiros correspondentes a cada gravação, tendo-lhes sido atribuído o código relativo à gravação. Assim, a letra A foi atribuída a todos os ficheiros áudio em condições de serem transcritos, e a esta letra foi acrescentado o número da ordem pela qual estes tinham sido gravados, pelo que o primeiro ficheiro áudio do nosso *corpus* tem a denominação de A1, e esta é também a denominação da transcrição que lhe corresponde, num total de 9 transcrições (as quais são o produto de 9 registos áudio).

Se numa primeira abordagem se procedeu a uma separação, numa segunda etapa foi necessário analisar e categorizar os dados para os procurar interpretar, atribuindo-lhes conseqüentemente um significado. Todos os aspetos de atribuição de sentido são atos de construção e como tal atribuir significado a atos discursivos nunca é um processo neutro, já que só conseguimos aceder à interação através de instrumentos de gravação e transcrição, bem como do nosso próprio entendimento relativo ao material recolhido: “This means that the texts we analyse are always ‘filtered’ or ‘mediated’, they are in themselves a form of social (re)construction”(Jaworski & Coupland, 2014, p.13).

Procurámos encontrar um método que nos permitisse analisar as transcrições de forma o mais sistemática e rigorosa possível, nunca esquecendo que a metodologia escolhida teria de se coadunar com a nossa abordagem teórica e, simultaneamente, com os métodos de recolha de dados que escolhemos para o nosso caso prático. De acordo com Nunan (1992), existem três principais métodos de análise da interação didática, os quais serviram como ponto de partida para a nossa escolha de método de análise. Estes podem ser consultados na tabela abaixo, juntamente com as suas características:

	Análise do Discurso	Análise Conversacional	Análise da Interação
Método de gerar dados	<ul style="list-style-type: none"> • Provocado • Naturalista 	<ul style="list-style-type: none"> • Naturalista 	<ul style="list-style-type: none"> • Provocado • Naturalista
Modo	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal • Escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal
Tipo de análise	<ul style="list-style-type: none"> • Categórica 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretativa
Unidades de análise	<ul style="list-style-type: none"> • Linguística 	<ul style="list-style-type: none"> • Não-linguística 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto linguística como não linguística

Tabela 17 - Principais métodos de análise da interação didática (com base em Nunan, 1992)

Destes três métodos, a análise da interação, de acordo com o autor, surge como uma extensão da análise conversacional e é um método essencialmente utilizado para analisar gravações vídeo de conversas e atividades que ocorrem naturalmente. Uma vez que este método se relaciona com a captação de imagens, foi imediatamente posto de parte do nosso processo de seleção (*cf.* Jordan & Henderson, 1995). Iremos pois debruçar-nos em mais detalhe sobre os outros dois métodos de análise referidos.

A análise do discurso é multifacetada, podendo enquadrar-se em diferentes disciplinas. No que respeita à área da educação, “discourse analysis is a method or set of tools for doing qualitative research in the field of education.” (Gee,

Michaels & O'Connor, 1992, p. 228). De acordo com Bygate (2001) "discourse analysts have revealed features of oral discourse which differ from written discourse and across languages; they illustrate the kinds of features learners need to learn" (p. 15). Adicionalmente, o discurso reflete a experiência humana e, ao mesmo tempo, constitui em si mesmo uma parte importante da mesma: "Thus, discourse analysis may be concerned with any part of human experience touched on or constituted by discourse." (Gee, Michaels, & O'Connor, 1992, p. 228). Uma definição possível para o estudo do discurso pode ser encontrada nas palavras de McCarthy (2001): "The study of discourse is the study of language independently of the notion of the sentence. This usually involves studying longer texts but, above all, it involves examining the relationship between a text and the situation in which it occurs" (p. 48).

Nunan (1992) refere que a diferença essencial entre a análise do discurso e a análise conversacional é que a primeira se foca na retórica enquanto a segunda se centra na vertente social: "The essential difference is that the discourse analyst is concerned with the rhetorical routines realised in speech, while the conversation analyst is interested in social routines" (p. 160-1). Al-Garawi (2005) estabelece uma comparação entre a análise conversacional e a análise do discurso no que à análise da interação didática diz respeito, salientando a relevância da primeira, nesta situação particular: "CA approaches the interactional architecture of the L2 classroom and uniquely reflects the dynamic, fluid nature of L2 classroom interaction and displays the reflexive relationship between pedagogy and interaction, an essential trait which DA lacks"(p. 37).

Após termos referido sumariamente as características dos três principais métodos de análise referidos por Nunan (1992), e de acordo com o que expusemos em capítulos anteriores relativamente à perspetiva holística que quisemos manter na nossa investigação, nenhum das três preconizava a análise dos dados como sendo uma abordagem eclética e multidisciplinar, que nos permitisse obter da forma mais completa respostas para as questões de investigação que lhe estão subjacentes. De facto, chegámos à conclusão de que o significado inferido da análise da interação verbal no seio da aprendizagem colaborativa teria

forçosamente de ser obtido a partir de um modelo dinâmico e holístico, consentâneo com todo o esquema processual da nossa postura didática. De acordo com esta linha de pensamento, Kumaravadivelu (2008), um dos autores de referência para a nossa investigação, refere que os processos de análise da interação de sala de aula beneficiam em ser reconhecidos como complexos e múltiplos, e a não serem encaixados em categoriase distinções metodológicas demasiado estanques ou redutoras:

I have questioned the present practice of conducting classroom discourse analysis that focuses narrowly on turn-taking, turn sequencing, activity types, and elicitation techniques. I have argued that a true and meaningful understanding of sociocultural aspects of classroom discourse can be achieved not by realizing the surface level features of communicative performance or conversational style but only by recognizing the complex and competing world of discourses that exist in the classroom. (p. 15)

O objetivo final da nossa análise seria sempre a deteção de marcas sócio-afetivas relativas às estratégias de aprendizagem, bem como a descoberta de sinais indicativos da existência de uma dinâmica colaborativa, pelo que o modo como a análise fosse efetuada teria inequivocamente de servir este propósito, sendo apenas um meio para atingir o fim pretendido, e tal não conseguiria ser levado a cabo através das três metodologias de análise que diferenciámos, dado a rigidez exigida por cada uma delas. Optámos assim por integrar vários elementos na nossa análise, estando a todos subjacente uma orientação etnometodológica e uma perspetiva socio-construtivista, as quais, na sua multiplicidade, seriam mais abrangentes em termos metodológicos, o que nos dava liberdade para analisarmos os dados de acordo com as respostas que pretendíamos obter. Araújo e Sá (2013) refere que uma análise do discurso em interação, de clara inspiração etnometodológica, busca “articulações entre a acção e o contexto social em que esta ocorre” (p. 39).

Assim, no contexto da nossa investigação, uma orientação etnometodológica ao tratamento dos dados relativos à interação é aquela que se foca não só na interação como também no papel que esta interação desempenha na constituição

de uma ordem social, sendo os dados tratados majoritariamente através da indexação/categorização análise dos mesmos (cf. Rawls, 2008). Por outro lado, a perspectiva socio-construtivista alia-se no nosso estudo à análise do discurso, primariamente como postura da investigadora relativamente aos dados que pretende analisar, “como uma forma de aprofundar o estudo qualitativo, privilegiando exatamente os sujeitos em suas relações sociais e suas construções de sentidos” (Marra & Brito, 2011, p. 13). De acordo com Araújo e Sá (2005), uma abordagem de natureza sócio-construtivista à interação em aula de línguas tem como “finalidade descrever a interação que nela tem lugar de um modo naturalista, émico e reconhecível pelos sujeitos que co-agem, de forma a poder intervir sobre os modos de uso da linguagem em contexto pedagógico” (s.p.). Ou seja, fazendo nossas as palavras de Melo (2006), “o nosso posicionamento metodológico só poderia ser híbrido, mestiço, multifacetado e plural” (p. 287).

Tendo em conta o exposto, decidimos que a abordagem mais consentânea com o que pretendíamos estudar através da nossa investigação seria principiar por efetuar uma categorização por indicadores, operacionalizados numa grelha. Ao equacionarmos criar esta grelha de análise a partir da categorização de indicadores, questionámo-nos até que ponto é que o uso de categorias na análise da interação impediria que fosse descrito um contexto real e aprofundado da interação didática. No entanto, apesar de estarmos cientes de que categorizar a interação equivale a truncá-la de alguma forma, ainda assim chegámos à conclusão de que a categorização era o sistema de análise que melhor se adequava ao estudo que pretendíamos fazer da interação.

Assim sendo, uma vez que o que pretendíamos com a nossa análise era saber quais as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas passíveis de serem identificadas no grupo de aprendentes, em situação de interação didática, em contexto da aprendizagem colaborativa, optámos por conceber uma grelha a partir dos indicadores sócio-afetivos presentes no questionário relativo às estratégias de aprendizagem. Tal assegurava que haveria uma equivalência (e coerência) de indicadores relativos às estratégias de aprendizagem sócio-afetivas

entre o questionário e a grelha de análise da interação, o que nos possibilitaria, após termos efetuado a análise de resultados da interação verbal e do questionário, avançar para uma análise que nos permitisse responder à nossa terceira e última pergunta de investigação:

- Qual a relação entre a percepção que um grupo de aprendentes possui das estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que emprega nas aulas de Inglês língua estrangeira e as estratégias sócio-afetivas identificadas em situação de interação didática, em contexto de aprendizagem colaborativa?

Para efetuarmos esta grelha trabalhamos a partir do guião original do **Questionário das Estratégias de Aprendizagem: Dimensão Sócio-afetiva**⁵³. Começámos por isolar todos os indicadores de cada elemento da dimensão social e afetiva das estratégias de aprendizagem e utilizá-los como o ponto de partida da nossa grelha de análise. Num segundo momento retirámos desta grelha todos os indicadores relativos unicamente à aprendizagem não-colaborativa, uma vez que estes não se enquadravam no âmbito da nossa análise, visto o *corpus* ser exclusivamente constituído por interações em ambiente de aprendizagem colaborativa. Assim, após termos efetuado esta seleção, dos 57 indicadores iniciais restaram 41 (22 relativos à dimensão afetiva e 19 à social, recobrando a totalidade das estratégias em estudo), os quais podemos visualizar na tabela seguinte:

NR.	INDICADORES	DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
1	- Respirar fundo/suspirar aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS
2	- Riso/piadas aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS
3	- Mexer-se, abanar-se, bater com os pés no chão, etc.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS
4	- Ausência de feedback discursivo durante períodos de interação oral de todos os elementos presentes.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS
5	-Silêncio perante perguntas/comentários explicitamente dirigidos ao próprio.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS
6	- Verbalização do próprio estado emocional, ex.: estou nervoso/stressado/ansioso.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS

⁵³ Ver anexo 1.3.1.

7	- Proferir frases de auto-encorajamento.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
8	- Proferir frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
9	- Proferir frases negativas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
10	- Silêncio perante a necessidade de o grupo arranjar uma resposta.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
11	- Dizer que acha que a resposta é x.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
12	- Dizer que não sabe.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
13	- Dizer que não tem a certeza mas que acha que a resposta é x.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
14	- O aluno treme ou sua.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
15	- Silêncio perante contradição dos pares.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
16	- Verbalização de estado de frustração/emoção negativa perante contradição dos pares.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
17	- Oposição/não aceitação perante correção fornecida pelos colegas.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
18	- Aquiescência/aceitação perante correção fornecida pelos colegas.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
19	- Silêncio.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
20	- Verbalização de situação de tensão.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
21	- Verbalização do estado emocional negativo.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
22	- Verbalização de estado emocional positivo.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
23	- Pedido de repetição, pausa ou locução mais lenta.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
24	- Pedido de correção.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
25	- Questões de clarificação de dúvidas dirigidas exclusivamente à docente.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
26	- Intervenção não solicitada.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
27	- Pedido de correção dirigido à docente.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
28	- Pedido de correção dirigido aos colegas de grupo.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
29	- Pedido de esclarecimento dirigido aos colegas de grupo, relativo a discurso docente.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO

30	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas de grupo.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
31	- Verbalização da preferência por trabalhar sozinho.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
32	- Verbalização de que trabalhar em grupo é tempo desperdiçado.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
33	- Verbalização da preferência por trabalhar em pares ou em pequenos grupos.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
34	- Verbalização da preferência por trabalhar com colegas com o mesmo nível de conhecimento.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
35	- Comentários positivos dos membros do grupo acerca da intervenção do próprio.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
36	- Comentários negativos após intervenção de colegas.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
37	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto de colegas.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
38	- Tentativa de chegar a consenso.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
39	- Não aceitar o ponto de vista dos outros.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
40	- Aquiescência/reconhecimento por parte do(s) colega(s) do grupo que o aluno tem razão.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
41	- Os colegas do grupo desvalorizam/ignoram intervenção do aluno.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA

Tabela 18 – Primeira versão da grelha de análise da interação verbal didática

O passo seguinte foi fazer uma leitura de todas as transcrições e confrontá-las com esta grelha de análise provisória, no sentido de efetuarmos uma triagem do que seria perceptível e identificável a partir do *corpus* de interação verbal didática⁵⁴. Nesta triagem retirámos os indicadores referentes a processos que não se revelaram detetáveis através da leitura das transcrições do *corpus*. Neste grupo estavam os seguintes indicadores:

3	- Mexer-se, abanar-se, bater com os pés no chão, etc	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS
---	--	-----------------------	----------------------

14	- O aluno treme ou sua.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
----	-------------------------	-----------------------	-------------------------

⁵⁴ Para uma versão integral do *corpus* de interação verbal didática ver anexo 2.

Foram retirados igualmente os indicadores que, pela sua especificidade, não ocorreram no *corpus*:

15	- Silêncio perante contradição dos pares.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
----	---	----------------	-------------------------

31	-Verbalização da preferência por trabalhar sozinho.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
----	---	---------------	------------

32	-Verbalização de que trabalhar em grupo é tempo desperdiçado.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
----	---	---------------	------------

33	-Verbalização da preferência por trabalhar em pares ou em pequenos grupos.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
----	--	---------------	------------

34	-Verbalização da preferência por trabalhar com colegas com o mesmo nível de conhecimento.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
----	---	---------------	------------

Finalmente, removemos os indicadores que eram demasiado abrangentes, e que se tornariam repetitivos já que havia indicadores específicos que os tornavam redundantes:

19	- Silêncio.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
----	-------------	----------------	-------------------------

24	- Pedido de correção.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
----	-----------------------	---------------	----------------

Após termos efetuado esta triagem, a grelha de análise ficou com 31 indicadores, 18 da dimensão afetiva e 13 da social. No que se refere à dimensão social, na triagem foram eliminados todos os indicadores relativos à estratégia de cooperação, por não estarem representados no *corpus*.

Numa fase final, tivemos em conta a advertência de Kumpulainen e Wray (2002), que alertam para o problema de sistemas de análise que abordam as situações

reais não laboratoriais – como no caso da investigação naturalista em sala de aula – apenas com categorias pré-estabelecidas, visto nem sempre ser possível fazer corresponder o que efetivamente se observa no *corpus* com essas mesmas categorias de análise: “The danger is that important aspects of classroom interaction are either ignored because they do not fit the categories, or misinterpreted by being squeezed to make them fit these categories” (p 43).

Assim sendo, apesar de termos partido para a análise do *corpus* de interação verbal didática com as categorias pré-estabelecidas decorrentes da taxonomia de Oxford (1990) relativa às estratégias de aprendizagem sócio-afetivas, pelas razões acima indicadas, adotámos uma postura ética consentânea com uma investigação naturalista de fenómenos reais e estabelecemos a possibilidade de vir a criar mais categorias de análise, caso o contacto com os dados nos demonstrasse essa necessidade, o que veio efetivamente a acontecer. Na mesma linha, Matthey (1996) faz referência à diferença entre abordagem ética e émica, referindo que, ao passo que a organização ética poderá ser criada pelo observador, a organização émica apenas pode ser descoberta por este. A autora sublinha que a primeira pode e deve ser utilizada em conjunto com a segunda, sendo um primeiro passo que abre a porta para a abordagem émica, a qual, nas palavras da autora, se pode definir como “une tentative pour envisager les phénomènes humains, en rendant compte de leurs significations pour les individus qui les vivent” (p. 45). Deste ponto de vista, estão presentes na nossa análise da interação estas duas perspetivas, a ética assumindo a forma das categorias pré-organizadas e a émica nas categorias que acrescentámos posteriormente, na consequência da análise do *corpus*, como se pode visualizar na tabela seguinte, que corresponde à versão final da grelha de análise do *corpus* de interação verbal didática e onde os oito indicadores em cor diferente são aqueles que foram construídos *a posteriori*; faz-se notar que estes indicadores não têm portanto correspondente no questionário, pelo que apenas foram utilizados na análise do *corpus* de interação verbal.

N.º	INDICADORES	DIMENSÃO	ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM
1	- Respirar fundo/suspirar aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS
2	- Riso/piadas aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS
3	- Ausência de feedback discursivo durante períodos de interação oral de todos os elementos presentes. ⁵⁵	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS
4	-Silêncio perante perguntas/comentários explicitamente dirigidos ao próprio.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS
5	- Verbalização do próprio estado emocional.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS
6	- Proferir frases de auto-encorajamento.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
7	- Proferir frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
8	- Proferir frases negativas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
9	- Silêncio perante a necessidade de o grupo arranjar uma resposta.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
10	- Dizer que acha que a resposta é x.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
11	- Dizer que não sabe.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
12	- Dizer que não tem a certeza mas que acha que a resposta é x.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO
13	- Verbalização de estado de frustração/emoção negativa perante contradição dos pares.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
14	- Oposição/não aceitação perante correção fornecida pelos colegas.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
15	- Aquiescência/aceitação perante correção fornecida pelos colegas.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
16	- Verbalização da situação de tensão.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
17	- Verbalização de estado emocional negativo.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
18	- Verbalização de estado emocional positivo.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL
19	- Pedido de repetição, pausa ou locução mais lenta.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
20	- Questões de clarificação de dúvidas dirigidas exclusivamente à docente. ⁵⁶	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
21	- Intervenção não solicitada. ⁵⁷	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
22	- Pedido de correção dirigido aos colegas de grupo.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO

⁵⁵ Dada a subjetividade do indicador, serão consideradas situações em que, estando o aluno em situação de intervir, é o único que não o faz durante 10 ou mais falas dos outros elementos do grupo.

⁵⁶ Serão consideradas as situações em que o aluno se dirige diretamente à professora sem que tivesse sido decidido pelo grupo que iriam pedir a ajuda docente.

⁵⁷ Uma vez que em contexto de aprendizagem colaborativa é difícil determinar quando se trata de uma intervenção não solicitada, escolhemos aqueles episódios em que existe um diálogo seguido entre dois elementos, e um terceiro elemento interfere na conversa.

23	- Pedido de esclarecimento dirigido aos colegas de grupo, relativo a discurso docente.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
24	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas de grupo.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
25	- Comentários positivos dos membros do grupo acerca da intervenção do próprio.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
26	- Comentários negativos após intervenção de colegas.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
27	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto de colegas.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
28	- Tentativa de chegar a consenso.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
29	- Não aceitar o ponto de vista dos outros	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
30	- Aquiescência/reconhecimento por parte do(s) colega(s) do grupo que o aluno tem razão.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
31	- Os colegas do grupo desvalorizam/ignoram intervenção do aluno.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA
32	- Interpelação direta de um membro específico do grupo.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
33	- Chamada de atenção a um membro específico do grupo.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO
34	- Tentativa de fazer com que só se fale inglês no grupo.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
35	- Tentar que o grupo fale mais baixo.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
36	- Fazer com que o grupo não se disperse e trabalhe na tarefa que lhe foi atribuída.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
37	- Gestão do tempo.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
38	- Co-construção de sentido efetuada pelos elementos do grupo ⁵⁸ .	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO
39	- Diálogo harmónico entre todos os elementos do grupo ⁵⁹ .	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO

Tabela 19 – Versão final dos indicadores constitutivos da grelha de análise das interações verbais.

Em síntese, a tabela final é constituída por 39 indicadores, 18 para a dimensão afetiva e 21 para a social, recobrando as seis estratégias de aprendizagem. Destes indicadores, 31 são éticos e 8 émicos, estando estes últimos unicamente inseridos na dimensão social. A maioria destes indicadores émicos diz respeito à cooperação enquanto estratégia de aprendizagem, vindo assim colmatar a ausência desta estratégia nos indicadores éticos, em consequência da triagem acima referida.

⁵⁸ Indicador apenas presente na grelha do GRUPO.

⁵⁹ Indicador apenas presente na grelha do GRUPO.

6.2 Análise dos dados

Neste ponto iremos analisar os dados recolhidos. Seguiremos a mesma ordem do ponto anterior, pelo que principiaremos pela análise e interpretação da ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da aprendizagem colaborativa, passaremos para o questionário das estratégias de aprendizagem e terminaremos com a análise do *corpus* de interação verbal didática.

6.2.1 Análise da ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa

Esta ficha de avaliação intermédia da aprendizagem colaborativa (preenchida, tratada e divulgada a meio das sessões colaborativas, ver atrás, ponto 6.1.1), teve uma dupla função na nossa investigação: primeiramente serviu para os aprendentes refletirem sobre a sua prestação e avaliarem a dos outros membros, tendo-lhes sido possível melhorar o seu desempenho em tempo útil (*cf.* Baker e Clark, 2010); em segundo lugar, permitiu-nos aceder posteriormente a estas auto- e hetero- avaliações, tratando os dados de forma a fornecerem uma caracterização mais completa da turma, já que nos deu acesso à forma como estes alunos avaliavam a sua prestação e a dos outros aquando do trabalho colaborativo didático. Assim sendo, embora se trate de um elemento secundário relativamente aos outros dois instrumentos que utilizámos para recolha de dados, entendemos que os resultados desta ficha veem trazer informações relevantes para a caracterização da turma que estudámos.

Face ao exposto, faremos somente uma breve análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos através desta ficha, onde apenas referiremos os aspetos que se destacam. Esta ficha foi tratada primeiramente de forma quantitativa e num segundo momento foi efetuada uma análise qualitativa, num “continuum metodológico qualitativo-quantitativo” (Canha, 2001), tendo tal procedimento contribuído para que efetuássemos uma triangulação dos resultados. De acordo

com Bailey (2001, p. 118), a triangulação fornece aos investigadores qualitativos a possibilidade de verificarem as suas interpretações ao fornecer um aumento da credibilidade através da incorporação de múltiplos pontos de vista e/ou diversos grupos de dados. Stake (2005) apoia este ponto de vista, referindo que este processo é caracterizado pela presença de perceções múltiplas: “Triangulation has been generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation” (p. 454).

Os dados obtidos através da ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa estão organizados em forma de tabela para ser mais perceptível a análise que faremos dos mesmos, a qual será efetuada grupo a grupo para uma melhor compreensão dos resultados.

O grupo 1 será o primeiro a ser apresentado, sendo constituído por cinco elementos:

Grupo	Aluno	Hetero avaliação	Média	Moda	Auto avaliação	Heteroavaliação Pontos Fortes	Heteroavaliação Pontos a melhorar	Autoavaliação Pontos Fortes	Autoavaliação Pontos a Melhorar
1	JP	4	3,75	4	4	- Embora não fale nem escreva fluentemente, nota-se que tem bases da língua inglesa.	- Tem de melhorar a concentração.	Perceção e compreensão dos textos	A escrita
		4				- Esforçado	- Intervir mais, libertar o que sabe, não tendo medo nem vergonha de errar.		
		4				- Domínio do vocabulário e da língua.	- Podia esforçar-se mais para falar nas aulas de tutoria.		
		3				- No grupo é o que possui mais conhecimentos de inglês. - Alguns conhecimentos da língua.	- Deveria ser mais ativo no grupo.		
	T	4	3,25	3	4	- Esforço e entrega para	- Deveria libertar-se, arriscar e perder o medo de errar no	Vontade de aprender.	Participar ainda mais

						ultrapassar as dificuldades.	discurso em inglês.	Esforço para ultrapassar as dificuldades.	sem medo de falhar
		3				- Embora tenha dificuldades, tanto na escrita como oralmente, mostra preocupação e esforço na realização dos trabalhos.	- Tem de melhorar a concentração.		
		3				- Persistência no trabalho.	- Deveria intervir mais.		
		3					- Os conhecimentos.		
	R	4	3,75	4	4	- Embora não fale nem escreva fluentemente, nota-se que tem bases da língua inglesa.	- Deveria fazer mais esforço oralmente.	Participação constante na dinâmica de grupo, muitas vezes não falando, mas construindo	Falar, intervir mais. Não rezeir o erro.
		4				- Ativo no trabalho e com boa participação.	- Deveria perder o medo de errar.		
		4				- Está sempre pronto a escrever.	- Deveria trabalhar mais no grupo.		
		3				- Esforça-se por ajudar o grupo.	- Deveria falar mais.		
	J	4	3,25	3	3	- Persistência em adquirir mais conhecimentos na língua.	- Deveria intervir ainda mais.	Pouco relevante, entendo muito coisa mas no momento de passar para a escrita ou oral apresento dificuldades	Praticamente tudo
		3				- Tenta adquirir vocabulário e aprender.	- Deveria perder o medo de errar no discurso e intervir mais vezes.		
		3				- Procura adquirir mais conhecimentos.	- Deveria demonstrar mais interesse.		
		3				- Vontade de saber.	- Deveria intervir mais.		
	M	5	5	5	4	- Destaca-se claramente pelo à-vontade e domínio da língua inglesa.	- Deveria interagir mais e permitir ao resto do grupo aprender e acompanhar os problemas.	Conhecimento da língua	Mais interação com o grupo
		5				- Domina a língua inglesa, tanto a nível escrito como oralmente, sendo o melhor	- Relativamente aos outros elementos do grupo, não tem nenhum ponto a		

					elemento do grupo.	melhorar.		
		5			- Grande à-vontade na língua inglesa, tanto a nível escrito como oralmente.	-Escrita de algumas palavras.		
		5			- Conhecimento de todos os temas.	-Mais dedicação ao grupo, ou seja, puxar por ele como um todo.		

Tabela 20 – Grupo 1: Respostas à ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa

Começando pela análise quantitativa, verificamos que nenhum dos elementos do grupo tem uma percepção muito distorcida da sua prestação. Com efeito, ao olharmos para a moda, vemos que três dos elementos se autoavaliam exatamente com o mesmo valor que os pares lhes atribuem. Os desvios dos dois elementos restantes resumem-se a um ponto, num dos casos a mais e no outro a menos.

Quanto aos alunos que apresentam desfasamentos, a aluna M autoavaliou-se com um 4, quando todos os elementos lhe atribuíram um 5 de classificação. Se olharmos para o que foi escrito relativamente aos pontos fortes e fracos, verificamos uma confluência da auto- e hétero- avaliação, já que esta aluna identifica que o seu ponto a melhorar é a interação com o grupo, e tal facto é-lhe também apontado por dois dos elementos. Refere ainda que a sua vantagem são os conhecimentos da língua e tal é reconhecido por todos. É interessante verificar que, apesar de os alunos terem indicado que a aluna tinha algumas falhas no que respeitava à interação colaborativa e ao espírito de grupo (a qual é corroborada pela autoavaliação), atribuem-lhe ainda assim a cotação máxima, o que nos leva a concluir que possivelmente todo o percurso escolar em que lhes foi incutido que ser “bom aluno” equivalia a “saber muito” os influenciou, não dando tanto valor à capacidade de interagir colaborativamente.

O caso do aluno T é precisamente o inverso: este aluno autoavaliou-se com uma nota superior àquela que lhe foi atribuída pelo resto do grupo. Porém, ao lermos os comentários, vemos que as opiniões coincidem relativamente aos seus pontos fortes (persistência e esforço para superar a falta de conhecimentos) e igualmente naqueles a melhorar (intervir mais sem medo de falhar). Ou seja, parece-nos que

estamos perante uma situação idêntica à anterior, em que o esforço e a persistência não são tão valorizados como os conhecimentos linguísticos.

De realçar que, neste grupo, três elementos reconhecem que o seu ponto fraco tem que ver com a interação, e os restantes, apesar de que não verem em si essa desvantagem, tal é-lhes apontado como um ponto a melhorar pelo resto do grupo. Ou seja, o fator que mais se destaca é a necessidade de todos melhorarem a sua vertente interativa, e de quase todos atenuarem o medo de errar.

Passemos para a tabela relativa ao segundo grupo, constituído por quatro elementos:

Grupo	Aluno	Heteroavaliação	Média	Moda	Autoavaliação	Heteroavaliação Pontos Fortes	Heteroavaliação Pontos a melhorar	Autoavaliação Pontos Fortes	Autoavaliação Pontos a Melhorar
2	A	3	3,33	3	3	-Razoável capacidade de argumentação.	- Não ter tanto receio em cometer erros quando fala em inglês.	Dou boas sugestões. O que digo, digo bem.	Terei de melhorar a minha capacidade linguístico-comunicativa. Falo pouco.
		4				-Grande empenho nas várias atividades.	- Necesita de falar mais quando a professora se encontra por perto, pois por vezes retrai-se.		
		3				-Trabalhador e empenhado, participa bastante no grupo.	- Tem de falar mais.		
						-Participa regularmente e esforça-se.			
	AI	5	4,33	4	4	-Boa capacidade de argumentação.	-Capacidade de ouvir as outras pessoas.	Ajudar bastante o grupo e ser empenhada.	Eaquecer que sei falar Português
		4				- Tem um bom conhecimento da língua.	-Deveria falar um pouco mais baixo e deixar todos os elementos do grupo falarem.		
		4				-Muito participante.	-Tenta fazer tudo sozinha, o que prejudica, devendo dar mais oportunidades aos colegas.		

	D	3	3	3	3	-Grande esforço para falar sempre em inglês.	- Falta de empenho.	Participo pouco, uma vez que não me sinto muito à vontade a falar Inglês, mas esforço-me.	Tentar falar mais Inglês
		3				- Quando fala é bastante útil.	- Deveria participar mais e empenhar-se na realização de exercícios escritos.		
		3				- Participa no grupo de forma organizada.	- É muito calado e muitas vezes quando fala é em português.		
						- Atenção e compreensão do que se fala em Inglês.			
	Dy	5	5	5	4	- Fala bem em inglês, ajudando bastante o grupo, sendo trabalhador e empenhado.	-Deveria ter calma na realização dos exercícios de tutoria.	Boa capacidade de argumentação. Esforço em falar em Inglês	Empenho
		5				-Facilidade em falar inglês.	- Deveria tentar falar o menos possível em português.		
		5				-Muito participante, respeita o grupo, aceita a opinião de todos.	-Distrai-se um pouco.		
							-Nada a dizer.		

Tabela 21 – Grupo 2: Respostas à ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa

Em termos quantitativos, este grupo apresenta uma sintonia de auto e hétero avaliações, com apenas um elemento do grupo (Dy) a autoavaliar-se com um ponto a menos do que a sua heteroavaliação: o aluno acha que a sua prestação vale um 4, ao passo que todos os elementos do grupo o avaliam com 5. Mais uma vez verificamos uma associação dos bons conhecimentos de inglês com a atribuição da classificação máxima, mesmo quando é reconhecido pelo próprio e pelos pares alguma falta de empenho.

A aluna AI revela um desfasamento em relação aos colegas do grupo, na identificação do seu ponto a melhorar, já que aquilo que entende ser o seu aspeto forte (ajudar bastante o grupo) é visto pelos outros elementos como algo negativo, sendo referido por estes que AI não dá espaço aos colegas e monopoliza as

atividades. Esta situação reforça a importância de haver um confronto de dados, já que nem sempre a autoanálise de um aprendiz é espelhada na análise que os outros fazem dele. No caso desta aluna, o papel desta ficha é extremamente relevante, já que lhe possibilita aceder à avaliação que os outros membros do grupo fazem da sua prestação, num momento em que uma tomada de consciência do modo como os outros percebem a sua postura em termos de aprendizagem colaborativa pode contribuir para que esta seja alterada.

Iremos de seguida analisar as respostas do Grupo 3, constituído por quatro elementos, tendo sido este grupo a ser gravado para o estudo empírico, pelo que a análise dos resultados tem um interesse acrescido.

Grupo	Aluno	Heteroavaliação	Média	Moda	Autoavaliação	Heteroavaliação Pontos Fortes	Heteroavaliação Pontos a melhorar	Autoavaliação Pontos Fortes	Autoavaliação Pontos a Melhorar
3	M	3	4		3	-Boa compreensão do que é pedido.	-Deveria intervir mais vezes.	Consigo perceber quase tudo o que se diz em inglês. Penso que sou dinâmica quanto a trabalhar em grupo.	O vocabulário em Inglês é fraco. A escrita em Inglês (dou muitos erros).
		5				-Participativa.	-Dá muitos erros na escrita		
		4				-Objetiva e prática, com disponibilidade na resolução dos exercícios.			
						-Boa pronúncia.			
	G	4	4,33	4	4	-Boa liderança e motivação.	-Falta-lhe um pouco de dinamismo.	Falar com espontaneidade	Construção mental das frases e aplicá-las às situações.
		5				-Tem facilidade em falar em inglês e é bastante criativo.	-Deveria ter um pouco mais de objetividade e atenção.		
		4				-Trabalha bem em grupo.			
						-Leitura e compreensão.			
						-Muito boa capacidade de se exprimir oralmente.			
	P	2	2	2	5	-Boa compreensão da linguagem e da escrita.	-Necessita de falar mais e de comparecer mais às aulas.	Intervenções pertinentes.	---

		2				- Apesar de quase nunca estar presente quando intervém tem alguma qualidade tanto no inglês como na correção das questões.	- Tem de falar mais.		
		2				- O lado prático na resolução dos exercícios.	- Deveria vir mais às aulas e falar mais em inglês nas aulas em que vem.		
	B	4	4,33	4	4	- Tenta sempre ultrapassar as dificuldades quando não percebe algo.	- Necessita de melhorar a linguagem.	Conhecimento de vocabulário	Expressão oral.
		4				- Participativo.	- Falta-lhe um pouco de criatividade.		
		5				- É empenhado e tem muita facilidade em falar em inglês.			
						- Trabalha bem em grupo.			

Tabela 22 – Grupo 3: Respostas à ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa

Em termos quantitativos, existe neste grupo um desfasamento mais marcado do que nos outros grupos, no que respeita à nota com que alguns alunos se autoavaliam e a classificação que lhes é atribuída pelos colegas.

Assim, começando pela aluna M, verificamos que esta entende que a sua prestação vale 3. Apenas um colega do grupo está de acordo, ao passo que os outros lhe atribuem um 4 e um 5. No entanto, quando escrutinamos as opiniões relativas aos pontos fortes, vemos uma equivalência na auto- e hétero- avaliação, e o mesmo se passa no que concerne a melhorias a efetuar (por exemplo, tanto a aluna como os colegas reconhecem que dá muitos erros ortográficos). Ou seja, apesar de haver um desfasamento quantitativo, este não se verifica ao nível qualitativo, o que aponta para uma situação semelhante às anteriores, da pouca importância atribuída às competências que não são da esfera do conhecimento linguístico. O facto de tal só ocorrer em termos quantitativos poderá estar associado ao facto de os alunos relacionarem a avaliação com algo quantitativo, e portanto deduzirem que um aluno “que dá muitos erros” não pode ser um aluno de 4 ou de 5.

O caso do aluno G é precisamente o oposto, já que há uma equivalência quantitativa entre a sua perceção e a dos pares (com a classificação de 4), não se verificando contudo qualquer justaposição relativamente a pontos fracos e pontos a melhorar, podendo-se inferir que talvez este aluno não possua uma capacidade de autoavaliação suficientemente desenvolvida.

O aluno P é aquele que, aparentemente, da turma toda, menos capacidade mostra para se autoavaliar, já que se classifica com nível 5 porém todos os elementos lhe atribuem um 2. Tal dificuldade em se autavaliar verifica-se similarmente na sua incapacidade de apresentar um ponto fraco, quando claramente tem muitos, a julgar pela avaliação negativa que lhe é unanimemente atribuída pelos pares. Tal poderá estar relacionado com o número de faltas do aluno, referido no caso da avaliação dos colegas. O facto de o aluno se atribuir uma classificação tão alta poderá ser explicável com os resultados que emergiram da análise do *corpus* de interação, já que este aluno, embora com participações muito esporádicas, denota bons conhecimentos da língua estrangeira, pelo que mais uma vez se parece verificar a situação de muitos dos inquiridos serem incapazes de dissociar competências sócio-afetivas de competências meramente linguísticas.

O próximo grupo em análise é o 4, com cinco elementos:

Grupo	Aluno	Heteroavaliação	Média	Moda	Autoavaliação	Heteroavaliação Pontos Fortes	Heteroavaliação Pontos a melhorar	Autoavaliação Pontos Fortes	Autoavaliação Pontos a Melhorar
4	A	3	2,25	2	3	-Disponibilidade para resolver os trabalhos e os problemas do grupo.	- Tem dificuldade em expressar-se.	Colaboro com o grupo. Tento falar em Inglês quando sei.	Tentar falar mais em inglês, mesmo que mal. Mais vocabulário. Expressar o que quero dizer.
		2				- Controlo do tempo das tarefas (usa cronómetro).	- Pouca participação.		
		2				- Calmo, não faz barulho.	- Falta de dinâmica no trabalho.		
		2				- Interessa-se muito pelo trabalho e é bastante	- Deveria participar mais, falar com os colegas de		

						empenhado no que faz.	grupo e tentar dizer mais coisas em inglês.		
						-Tenta sempre falar em inglês.	-Quase não consegue falar em inglês e por vezes dispersa completamente.		
	An	4	4	4	4	- Participação, empenho e motivação.	-Deveria falar mais corretamente o inglês.	Eu penso que falo Inglês razoavelmente bem e consigo transmitir as minhas ideias ao grupo. Tentar sempre desempenhar todas as tarefas.	Desinibir-me mais e falar um pouco mais. Tenho um pouco de falta de vocabulário às vezes.
		4				-Percebe na maioria das vezes o que é para fazer, consegue dialogar com os colegas, e quando não consegue pelo menos tenta.	- Deveria tentar ser mais rápida na execução das tarefas e ter mais noção do tempo, porque consegue-o fazer.		
		4				-Fala bem em inglês.	-Vocabulário.		
		4				-Colabora muito bem com o grupo.	-Expressar as suas ideias.		
						-Imaginação	-Não deve divagar tanto durante as aulas, perdendo-se um pouco com assuntos que não interessam.		
						-Forma como se prontifica a trabalhar.			
	D	5	4	4	4	-Empenho.	- Deveria ser mais rápido nas tarefas propostas.	A forma como me expresso nas aulas de tutoria com os colegas sendo que poucas vezes me "faltam" as palavras.	Expressão escrita, refugio-me um pouco à escuta devido aos erros gramaticais. Entrego a parte escrita aos colegas.
		3				-Fala inglês com algum à vontade.	- Deveria participar mais, visto que na maioria das vezes percebe o que é para fazer, e sabe como fazer.		
		4				-Exprime-se bem.	-Vocabulário.		
		4				-Colabora muito bem com o grupo.	-Deveria melhorar a pronúncia e a comunicação com os outros membros do grupo.		
						- Não tem dificuldades em falar em inglês e tem um bom vocabulário.			

	L	3	3	3	3	-Disponibilidade para resolver os trabalhos e os problemas do grupo.	- Tem dificuldade em expressar-se.	Tentar ajudar mesmo que não perceba muito bem como é. Se estiver correto ou não. Sou organizado.	Muita coisa... participar mais no grupo, falar mais e dar mais vezes a minha opinião, porque às vezes sei ou penso que sei e não digo porque pode estar mal.
		3				- Empenho.	-Falta de vocabulário (mas é de referir que está a fazer progressos.)		
		3				-Tenta realizar todas as tarefas propostas.	-Tem que melhorar a comunicação com o grupo.		
		3				-Tenta falar sempre em inglês mesmo que não saiba.	-Poderia falar mais.		
						-Colabora muito bem com o grupo.			
						-Muitas vezes decisivo quando há dúvidas.			
						- Esforça-se bastante.			
						-Dinâmico no trabalho.			
	N	5	4,75	5	4	-Fala muito bem inglês e tem uma boa capacidade de comunicar com os restantes elementos, de forma a esclarecer assuntos.	-Por vezes deveria ser mais comunicativo, porque de vez em quando infiltra-se no trabalho e quase se esquece dos outros.	Dar dinamismo ao grupo e tentar ajudar o resto do grupo na realização das tarefas.	Noção de tempo de execução e, por vezes, explicar a tarefa pretendida ao grupo de forma mais clara.
		4				- O elemento do grupo que mais percebe inglês, que traduz com facilidade o que está escrito e que ajuda os colegas a perceber.	-Deveria participar mais.		
		5				-Quando vê o grupo um pouco “perro” põe mãos à obra e começa a resolver as questões.	-Vocabulário.		
		5					- Perde-se um pouco durante as aulas com assuntos que não interessam nada.		

Tabela 23 – Grupo 4: Respostas à ficha de auto- e hetero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa

Verifica-se que a maioria dos elementos do grupo 4 tem uma percepção comum da sua prestação em termos quantitativos, já que a auto- e hétero- avaliação são equivalentes. Quando tal não se verifica, a diferença é de apenas um ponto, com o aluno A a avaliar-se com um 3 (sendo a moda 2), e o aluno N a atribuir-se a classificação de 4, quando a moda neste caso é 5. Relativamente a A, este avalia-se com um 3, ao passo que os colegas lhe atribuem uma média de 2, embora o desfasamento quantitativo não se verifique a nível qualitativo, quer em termos de pontos fortes, quer no que respeita àqueles que podem ser melhorados. Ou seja, verifica-se novamente uma situação em que a classificação quantitativa parece estar demasiado influenciada pela noção de “bom” e “mau” aluno, apesar de os conhecimentos linguísticos terem um valor relativamente baixo neste tipo de avaliação, sendo de maior importância as competências sociais, particularmente as cooperativas.

O caso do aluno N é semelhante ao de outros referidos anteriormente, sendo-lhe assinalados elevados conhecimentos da língua estrangeira: quase todos os elementos lhe atribuem a classificação máxima, referindo no entanto que em termos de interação com o grupo este aluno necessita de melhorar, ou seja, afigura-se-nos mais uma vez provável que estes alunos estejam condicionados por muitos anos do ensino dito tradicional a atribuir a classificação de 5 valores primordialmente com base na competência linguístico-comunicativa, desvalorizando as competências sociais e colaborativas, bem como as afetivas.

O quinto e último grupo que iremos analisar era constituído por cinco elementos:

Grupo	Aluno	Hetero avaliação	Média	Moda	Auto avaliação	Heteroavaliação Pontos Fortes	Heteroavaliação Pontos a melhorar	Autoavaliação Pontos Fortes	Autoavaliação Pontos a Melhorar
5	B	4	3,5		4	- Muito participativo e sempre disposto a ajudar.	-Está sempre a falar e a distrair. Utiliza pouco o inglês.	Interessado. Disposto a trabalhar. Interventivo.	Barulho a mais.
		3				- Usa o inglês de maneira criativa, utiliza-o razoavelmente e é bastante	- Deve melhorar o seu comportamento, porque se expressa várias vezes e		

						enérgico a trabalhar.	muitas das vezes demasiado alto.		
		4				-Mostra bastante interesse em aprender inglês.	-Faz muito barulho, devendo conter-se um pouco.		
		3				-Tem boa memória e é muito relaxado, aceitando bem as decisões do grupo.	-Devido à sua origem geográfica, os seus vocábulos tornam-se bastante confusos.		
						-Intervém nos momentos certos.	-Revela pouca maturidade para um aluno do Ensino Superior.		
						-É um membro bastante útil.			
	C	3	2,75	3	3	-Tenta sempre ajudar e intervir.	- Dificuldades em utilizar o inglês e a perceber o conteúdo dos textos que trabalhamos.	A grande atitude desempenhada ao longo das aulas de tutorias. Mantenho a ordem no trabalho sempre com grande autoridade. Revelo um nível de maturidade muito grande num aluno do ensino superior	Sem dúvida nenhuma a expressão linguística ao nível do Inglês.
		2				- Mostra vontade de comunicar em inglês e de trabalhar.	-Tem dificuldades em falar inglês, faltando-lhe vocabulário e fluência. Deveria ler mais em inglês.		
		3				-Usa a linguagem inglesa de maneira divertida.	-Deveria participar um pouco mais e assim tiraria partido do campeonato melhorando o seu inglês.		
		3				-É calmo.			
						-Interessou-se ao longo deste campeonato.			
	P	5	5	5	4	- Mostra uma grande naturalidade a falar inglês, sem dar erros. Está pronto para ir viver para Inglaterra.	-Deve mostrar mais interesse nos trabalhos.	Bom Inglês, apesar de, às vezes, me enganar.	Sou muito desleixado, calmo a mais. Pouco preocupado.
		5				-Tem muitos conhecimentos e aplica-os em função das necessidades do grupo.	-Devia impor-se mais.		

		5				-Sem dúvida nenhuma o elemento-chave deste grupo, revelando um grande à-vontade.	-Por vezes algo brincalhão, distraíndo os outros elementos do grupo.		
		5				- Tem prestações preciosas e está constantemente ativo nos trabalhos propostos (pedra fundamental).	- Fala alto quando se entusiasma.		
	Sa	5	4,75	5	5	-Muito organizada e aplicada naquilo que lhe é pedido.	- Muito <i>stressada</i> e aflita.	Bastante interessada em ganhar. Tenho ganho cada vez mais fluidez a falar.	Tentar não ser tanto a líder. Devo olhar mais à opinião dos meus colegas e devo escrever mais em inglês para não dar erros.
		5				-Tem muitos conhecimentos.	-Tem de ter mais calma.		
		4				- Tem ideias claras e objectivas e um inglês muito fluente.	-Em algumas fases da aula deixa-se influenciar pelos seus sentimentos (ex: “Agora façam vocês”).		
		5				- Revela um grande domínio da língua inglesa, sendo sem dúvida um elemento positivo.	-Por vezes utiliza a língua portuguesa.		
						-É uma pedra fundamental, intervindo através da exposição das suas opiniões.	-Devia falar mais baixo em certas alturas da sua participação.		
	S	4	4	4	4	-Está sempre atento, o que ajuda a corrigir algo que nos tenha escapado.	- Às vezes revela alguma dificuldade no inglês.	Organizado e calmo.	Deveria impor-me um pouco mais.
		4				-Bastante trabalhador, sabe escrever bem e tem bons conhecimentos gramaticais.	-Deve ler mais em inglês porque lhe falta fluidez e pronúncia.		
		4				-Tenta sempre ser justo e participa muito.	-Em algumas circunstâncias exprime-se em português.		
		4				-Demonstra grande atitude, é fluente. Embora seja por vezes um pouco confuso, é útil.	- Em algumas alturas, conversa fora do contexto do trabalho.		

						-Desempenha um papel muito importante no grupo.			
						-Demonstra interesse e está sempre pronto a participar.			

Tabela 24 – Grupo 5: Respostas à ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa

O grupo 5 é aquele que apresenta maior harmonia entre a auto- e hétero-avaliação, sendo os resultados coincidentes, com exceção do aluno P, que atribui a si próprio a classificação de 4 quando os outros o avaliam com 5. Ao olharmos para a sua autoavaliação qualitativa, vemos que a mesma não é díspar da apreciação feita pelo resto do grupo. Neste grupo verifica-se, mais uma vez, uma tendência dos alunos para sobrevalorizar aspetos relativos aos conhecimentos linguísticos em detrimento da boa prestação colaborativa.

No que se refere aos outros elementos do grupo, vemos um desfasamento no autoconceito da aluna Sa, que julga que o seu ponto menos favorável é a sua tendência excessiva para dominar, não sendo tal o entendimento do resto do grupo. Assim, há unanimidade nas críticas à faceta emotiva da aluna, sendo criticada por ser demasiado ansiosa e por se guiar pelas emoções do momento, prejudicando o trabalho do grupo.

O aluno S parece demonstrar alguma dificuldade em se autoavaliar em termos qualitativos, já que nenhum dos aspetos que aponta como fortes nem nenhum dos pontos a melhorar é referido pelos colegas. Alguns destes chegam mesmo a ser contraditórios no que se refere à perceção de si e dos outros, já que o aluno se considera organizado e os outros elementos referem que é confuso e descontextualizado. A autoavaliação do ponto a melhorar é igualmente reveladora, já que é patente pelas apreciações dos pares que o maior problema do aluno é a falta de capacidade comunicativa na língua estrangeira e a consequente utilização da língua materna, factos que não são de todo referidos pelo próprio.

No caso destes dois alunos, verifica-se o que já referimos anteriormente, que o acesso à avaliação que é feita pelos colegas da sua prestação, uma vez que lhes é facultada a meio das sessões de aprendizagem colaborativa, poderá ser um

contributo positivo para a tomada de consciência deste desfasamento de percepções, e consequente mudança de atitudes.

Concluindo, no que concerne à comparação entre a autoimagem de cada aluno com a imagem que os outros têm dele no âmbito da aprendizagem colaborativa, após a análise dos dados quantitativos fornecidos pela ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa, verificou-se que as autoavaliações quantitativas da turma foram na generalidade semelhantes às heteroavaliações.⁶⁰ Quando não existe correspondência, o desvio é geralmente de apenas um ponto.

No que respeita à análise qualitativa que efetuámos, verificamos que, à semelhança do que se passa na vertente quantitativa, a maioria dos alunos possui uma boa capacidade de autoavaliação, havendo na maior parte das vezes uma correspondência clara entre a auto- e a hétero- avaliação. Nos poucos dos casos em que tal não se verifica, foi detetado um padrão para tal desvio em muitos dos respondentes, relativo a representações do que constitui um “bom” e um “mau” aluno.

Assim, aquilo que mais se destaca, sendo uma ocorrência repetida, diz respeito ao facto de os alunos da turma atribuírem a classificação máxima a alunos com elevado domínio da língua estrangeira, referindo no entanto que, em termos de interação com o grupo, este necessita de melhorar, facto corroborado pela sua autoavaliação. Ou seja, afigura-se-nos provável que estes alunos estejam condicionados por muitos anos do ensino dito “tradicional” a atribuir a classificação de 5 valores só com base na competência linguístico-comunicativa, desvalorizando as competências sociais e colaborativas, pese embora o facto de o propósito deste questionário (claramente indicado aos alunos) ser melhorar o

⁶⁰ Esta assunção foi obtida de uma análise estatística através do teste t de student ($t=1,710$) e do coeficiente de correlação de Pearson ($r=0,368$). O valor crítico de t para 21 graus de liberdade e 54 de nível de significância é 2,080 e o valor de t calculado é de 0,46886, como tal verifica-se uma grande semelhança entre os valores atribuídos às auto e hétero avaliações.

desempenho do grupo de tutoria, e para tal estas últimas competências terem tanto ou mais importância do que as primeiras.

6.2.2 Análise e discussão dos resultados do Questionário das Estratégias de Aprendizagem: Dimensão Sócio-Afetiva

Como referido precedentemente, de acordo com Oxford (1990), em quem nos baseámos para construir este questionário, as estratégias de aprendizagem afetivas e sociais pertencem às estratégias indiretas, em que a dimensão afetiva lida com a regulação de emoções, a motivação e as atitudes para com a aprendizagem. Por seu turno, a dimensão social refere-se à interação com outros alunos como forma de melhorar a aprendizagem das línguas e a compreensão intercultural.

Esta etapa do estudo será quantitativa. Num primeiro momento, analisaremos o questionário estratégia a estratégia, de acordo com a ordem das perguntas, pelo que primeiro se abordará a vertente afetiva e depois a social. Num segundo momento, analisaremos as perceções dos elementos da turma relativamente à aprendizagem colaborativa, perceções essas que serão comparadas com aquelas respeitantes à aprendizagem não colaborativa, todas elas no âmbito da dimensão social.

Nesta análise achámos relevante mostrar separadamente, para cada estratégia de aprendizagem, as perceções da turma (universo em estudo – constituído por 24 alunos) e do grupo alvo do estudo, o Grupo 3 (amostra – constituída por 4 alunos). Neste enquadramento, e para cada estratégia, apresentamos em primeiro lugar os resultados do universo em estudo seguido dos resultados da amostra. Para facilitar a leitura dos gráficos e evitar a repetição na análise, optámos por simplificar a referência à escala de *Likert*, no que se refere aos itens **Nunca ou quase nunca** (sendo apenas mencionado **Nunca**) e **Sempre ou quase sempre** (sendo apenas mencionado **Sempre**). Assim, de cada vez que

num gráfico ou na análise aparece ***Nunca*** tal corresponde a uma resposta ***Nunca ou quase nunca*** dada pelo aluno no questionário, acontecendo precisamente a mesma situação com a resposta ***Sempre***.

Optámos por fazer um resumo da análise dos dados e uma breve discussão dos resultados no final de cada estratégia, quer para a turma quer para o grupo, já que entendemos que se torna mais compreensível fazê-lo logo a seguir ao gráfico. Estes resultados serão igualmente discutidos em triangulação com os resultados provenientes da análise dos dados do *corpus* de interação verbal didática (capítulo 6.3).

Estratégias de Aprendizagem – Dimensão Afetiva

Diminuição do Stress

No questionário das estratégias de aprendizagem, dentro da dimensão afetiva, a primeira estratégia analisada refere-se à **diminuição do stress**. Dentro desta estratégia, pretendíamos verificar se os alunos recorrem a formas individuais de diminuição do *stress* nas aulas (**a1**, **a3** e **a5**), investigar o uso pelos alunos de formas de diminuição da frustração nas aulas através do humor (**a2**) e indagar da existência de ansiedade relativamente à disciplina de Inglês no decorrer da própria aula (**a4**). Na figura seguinte podem ver-se as respostas da turma em relação a esta estratégia.

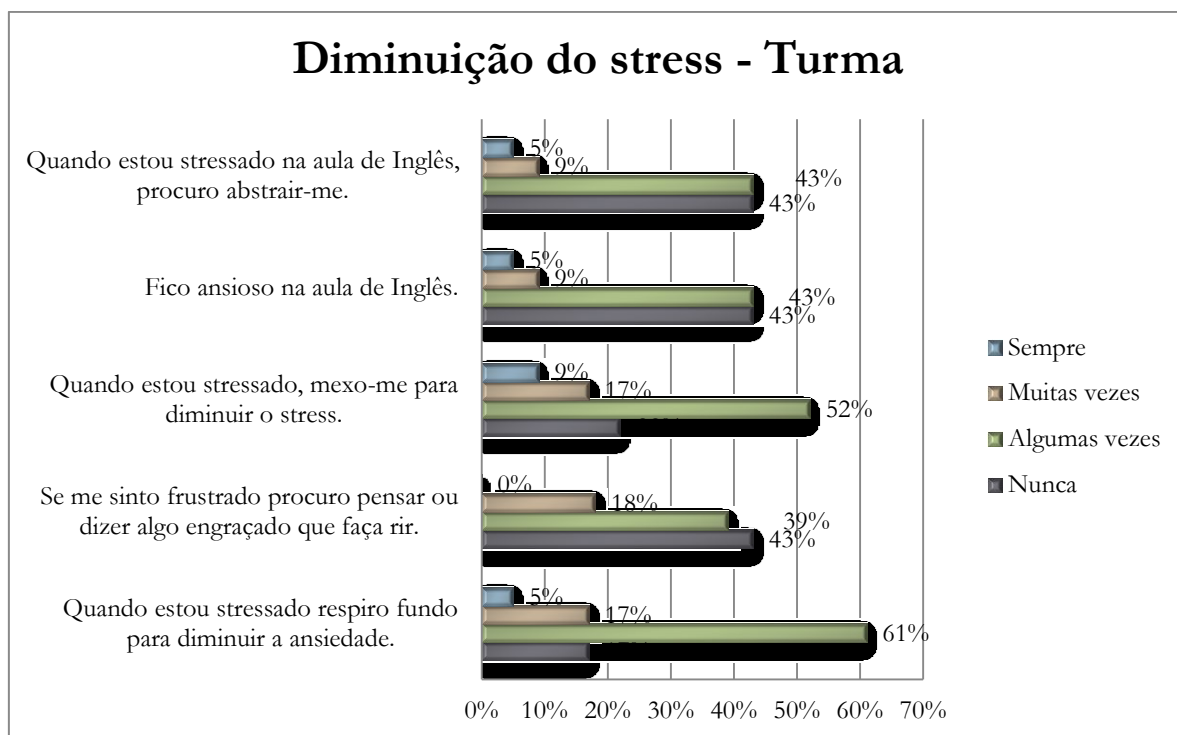


Figura 27 – Diminuição do Stress (Turma)

a4 ↪ Fico ansioso na aula de Inglês

Há 5% da turma que fica *sempre* ansiosa na aula de inglês, seguida de 9% que sente *muitas vezes* ansiedade e os restantes 43% dos alunos sentem-se ansiosos *algumas vezes*. Como contraponto, temos o resto da turma, um pouco menos de metade (43%), que nunca se sente ansioso nas aulas de Inglês.

a2 ↪ Se me sinto frustrado, procuro pensar ou dizer algo engraçado que faça rir

43% dos alunos da turma nunca recorre ao humor para combater a frustração, 39% fá-lo *algumas vezes* e 18% dos alunos pensa ou usa algo engraçado que faça rir *muitas vezes*.

a1 ↪ Quando estou stressado respiro fundo para diminuir a ansiedade.

Do universo, 61% dos inquiridos responde que respira *algumas vezes* fundo para diminuir a ansiedade e 17% nunca o faz. 5% respira sempre fundo para libertar a ansiedade, ao passo que 17% o faz raramente.

a3 → Quando estou stressado, mexo-me para diminuir o stress.

Há 52% dos alunos da turma que se mexe para diminuir o *stress*, enquanto 22% nunca usa esta estratégia. 17% fá-lo *algumas vezes* e apenas 9% o faz *sempre*.

a5 → Quando estou stressado na aula de Inglês, procuro abstrair-me.

Na turma, há exatamente a mesma percentagem de alunos (43%) que nunca se abstrai quando está sob *stress*, e aquela que procura abstrair-se *algumas vezes*. Em minoria estão aqueles que se abstraem *sempre* (5%) e aqueles que o fazem *muitas vezes* (9%).

Em resumo, relativamente ao uso que a turma faz de formas individuais de diminuição da ansiedade nas aulas, correspondentes às afirmações **a1**, **a3** e **a5**, podemos observar que a maioria dos alunos nunca ou raramente utiliza formas de diminuir o *stress* em situação de sala de aula, já que apenas 5% usa *sempre* a abstração como estratégia, só 9% se mexe *sempre* e apenas 5% respira fundo *sempre*. Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de 43% dos alunos da turma afirmarem que nunca se sentem ansiosos nas aulas de Inglês e os outros 43% referirem que tal acontece apenas *algumas vezes*. Relativamente à utilização do humor para combater a frustração, é uma estratégia liminarmente rejeitada por 43% da turma, não havendo nenhum aluno que a utilize *sempre*, provavelmente pela mesma razão por nós referida, visto apenas 14% da turma referir sentir-se ansiosa *sempre* e *muitas vezes* na aula de Inglês. Ficará a dúvida se estes valores seriam tão baixos no início do semestre, já que um dos efeitos positivos da aprendizagem colaborativa é baixar os níveis de ansiedade (cf. Felder & Brent, 2007; Oxford, 1990; Slavin, 2014).

Passemos à apresentação dos resultados referentes à amostra (figura 28):

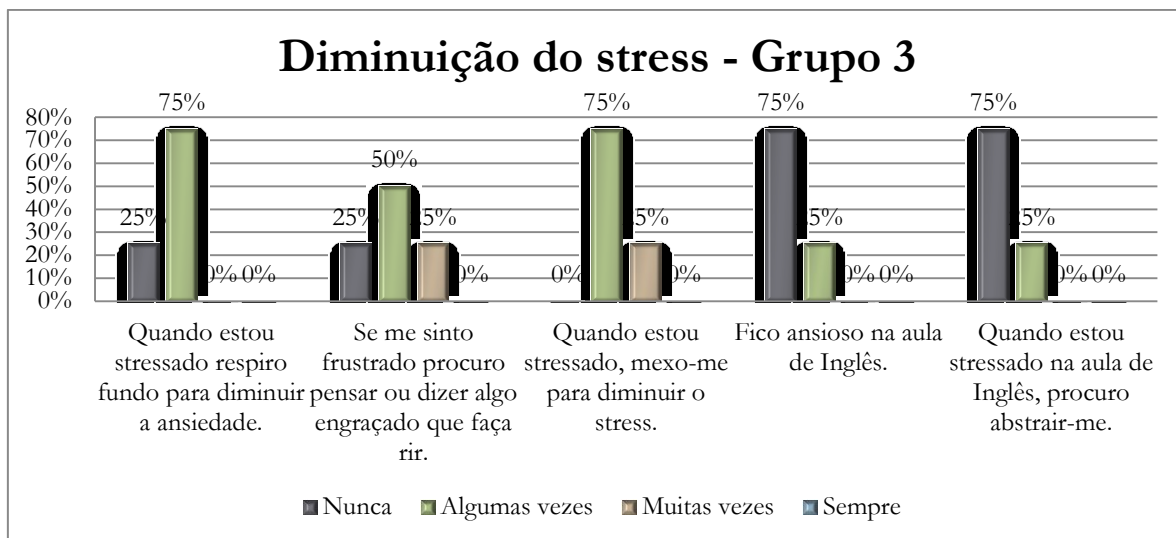


Figura 28 – Diminuição do stress (Grupo 3)

a4 ↪ *Fico ansioso na aula de Inglês*

75% do grupo nunca se sente ansioso na aula de Inglês e os restantes 25% apenas sentem ansiedade *algumas vezes*.

a2 ↪ *Se me sinto frustrado, procuro pensar ou dizer algo engraçado que faça rir*

25% dos alunos do grupo nunca recorre ao humor para combater a frustração, e exatamente a mesma percentagem fá-lo *muitas vezes*, com metade do grupo a pensar ou usar algo engraçado que faça rir *algumas vezes*.

a1 ↪ *Quando estou stressado respiro fundo para diminuir a ansiedade.*

Da amostra grupo, 75% dos inquiridos responde que respira *algumas vezes* fundo para diminuir a ansiedade e os restantes 25% nunca o faz.

a3 ↪ *Quando estou stressado, mexo-me para diminuir o stress.*

Há 75% dos alunos do grupo que se mexe *algumas vezes* para diminuir o *stress* e os restantes 25% mexe-se *muitas vezes* com esse objetivo.

a5 ↪ *Quando estou stressado na aula de Inglês, procuro abstrair-me.*

No grupo, há 75% dos elementos que nunca se abstrai quando está sob *stress* e 25% que procura abstrair-se *algumas vezes*.

Em resumo, relativamente ao uso que o grupo faz de formas individuais de diminuição da ansiedade nas aulas, correspondentes às afirmações **a1**, **a3** e **a5**, podemos observar que alguns dos alunos utilizam formas de diminuir o *stress* em situação de sala de aula, já que 25% usa *algumas vezes* a abstração como estratégia, 25% mexem-se *muitas vezes*, e 75% dos inquiridos respira fundo *algumas vezes* contra 25% que nunca o fazem. No entanto, é relevante apontar que, apesar de esta amostra recorrer com mais frequência do que a turma a estratégias para diminuir a ansiedade, 75% do grupo afirma nunca se sentir ansioso na aula de Inglês e os restantes 25% apenas sentem ansiedade *algumas vezes*. Relativamente à utilização do humor para combater a frustração, é uma estratégia liminarmente rejeitada por 25% do grupo, não havendo nenhum aluno que a utilize *sempre*. Como referimos anteriormente, estas respostas poderão estar relacionadas com o facto de existirem baixos níveis de ansiedade na aula de inglês, e portanto os alunos não terem de recorrer a estratégias de diminuição do stress.

Motivação

A segunda estratégia de aprendizagem, dentro da dimensão afetiva, é a motivação. A esta estratégia correspondem três afirmações, destinadas a verificar o uso pelos alunos de formas de hetero- e auto-encorajamento nas aulas, como se depreende da figura 29.

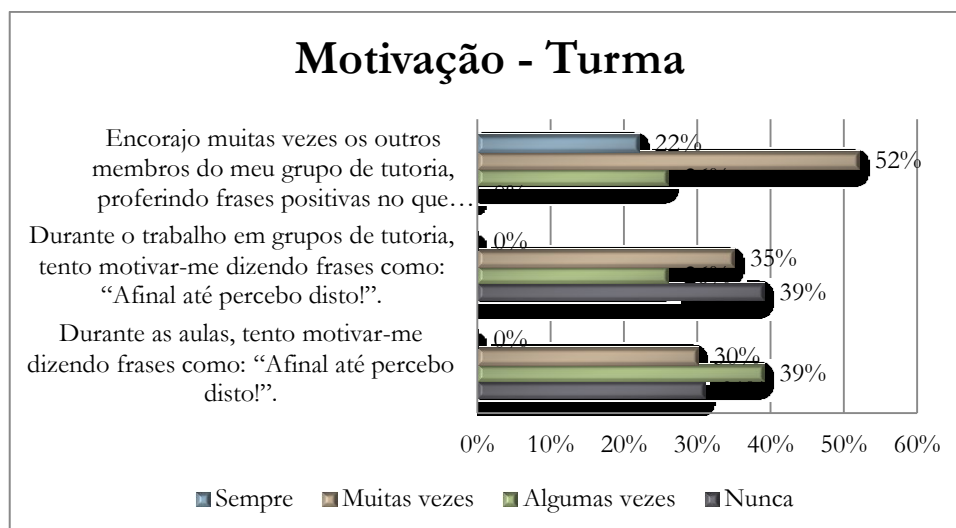


Figura 29 - Motivação (Turma)

As duas primeiras afirmações, relativas à auto-motivação, apenas diferem entre si no contexto, ou seja, a afirmação **b1** diz respeito à aprendizagem em grande grupo e a **b2** é relativa à aprendizagem colaborativa:

b1 → *Durante as aulas, tento motivar-me dizendo frases como: "Afinal até percebo disto!"*.

b2 → *Durante o trabalho em grupos de tutoria, tento motivar-me dizendo frases como: "Afinal até percebo disto!"*.

Há 31% dos alunos da turma que nunca se tenta auto-motivar durante as aulas, subindo ligeiramente o valor para 39% quando o contexto é o grupo de tutoria. Para a resposta *muitas vezes* verifica-se uma tendência inversa, com mais alunos a tentarem automotivar-se nos grupos de aprendizagem colaborativa (35%) do que nas outras aulas (30%). A propensão para haver mais auto-motivação na aprendizagem em grande grupo mantém-se na resposta *algumas vezes*, com 39% dos alunos a assinalarem essa opção, contra 26% na esfera do trabalho colaborativo.

b3 → *Encorajo muitas vezes os outros membros do meu grupo de tutoria, proferindo frases positivas no que respeita ao seu desempenho.*

Esta afirmação destina-se a verificar o uso pelos alunos de formas de encorajamento dos outros elementos do seu grupo de aprendizagem colaborativa.

Uma percentagem muito significativa dos inquiridos responde que o faz *muitas* vezes (52%), seguida de 26% que encoraja os outros membros do grupo *algumas* vezes, havendo 22% destes alunos que o faz *sempre*. Estas respostas são bastantes expressivas, e denotam que os respondentes acreditam que o encorajamento dos outros membros do seu grupo de aprendizagem colaborativa é benéfico.

Em resumo, ao compararmos os resultados obtidos nesta afirmação com aqueles relativos ao auto-encorajamento na esfera da aprendizagem colaborativa, verificamos que há uma diferença significativa entre eles, já que não existe nenhum aluno a utilizar *sempre* esta estratégia, acrescentando-se a este resultado o facto de 39% nunca o fazer. Ou seja, poucos destes alunos vêm vantagem em automotivarem-se, quer estejam a trabalhar em grande ou em pequeno grupo, mas apostam claramente na motivação dos outros aquando da aprendizagem colaborativa.

Para estes resultados aventamos a hipótese de estes alunos estarem já motivados, o que se revela bastante provável, por duas razões: a primeira é que, como referimos anteriormente, estes alunos escolheram estudar esta língua estrangeira, pelo que tal já indicia predisposição para o Inglês; a segunda razão decorre da observação das aulas, que nos permitiu verificar que a maioria da turma estava claramente empenhada e tinha aderido muito bem ao sistema de aprendizagem colaborativa.

A figura seguinte refere-se à motivação do Grupo:

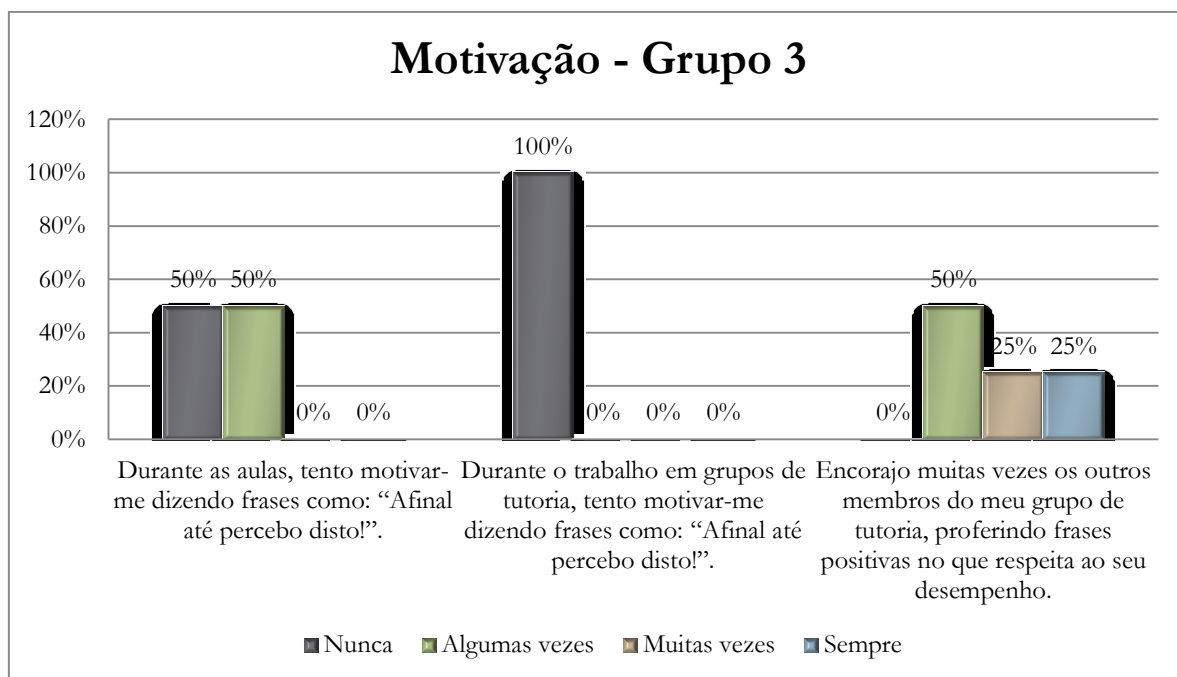


Figura 30 – Motivação (Grupo 3)

Como referimos previamente, as duas afirmações relativas à auto-motivação apenas diferem entre si no contexto, ou seja, a afirmação **b1** diz respeito à aprendizagem em grande grupo e a **b2** é relativa à aprendizagem colaborativa.

b1 → *Durante as aulas, tento motivar-me dizendo frases como: "Afinal até percebo disto!"*.

b2 → *Durante o trabalho em grupos de tutoria, tento motivar-me dizendo frases como: "Afinal até percebo disto!"*.

Metade dos alunos do grupo nunca se tenta auto-motivar durante as aulas, e nenhum deles o faz quando o contexto é o grupo de tutoria. Nas aulas, 50% dos alunos recorre *algumas vezes* à auto-motivação. Estes resultados são expressivos se os compararmos com as respostas à afirmação **b3**.

b3 → *Encorajo muitas vezes os outros membros do meu grupo de tutoria, proferindo frases positivas no que respeita ao seu desempenho.*

Esta afirmação destina-se a verificar o uso pelos alunos de formas de encorajamento dos outros elementos do seu grupo de aprendizagem colaborativa. Uma percentagem muito significativa dos inquiridos responde que o faz *algumas vezes* (50%), enquanto a outra metade do grupo é bastante ativa na motivação

dos outros elementos do seu grupo (25% fá-lo *sempre* e os outros 25% agem desta forma *muitas vezes*).

Em resumo, metade dos alunos do grupo nunca se tenta auto-motivar durante as aulas, e nenhum deles o faz quando o contexto é o grupo de tutoria. Ou seja, inclinamo-nos para a hipótese de a motivação já existir, não sendo necessário incrementá-la. Estes resultados são expressivos se os compararmos com as respostas à afirmação **b3**, já que uma percentagem muito significativa dos inquiridos responde que encoraja os seus colegas *algumas vezes* (50%), enquanto a outra metade do grupo é bastante ativa na motivação dos outros elementos do seu grupo (25% fá-lo *sempre* e os outros 25% agem desta forma *muitas vezes*).

Tal vem na linha do que Dörnyei e Malderez (1999) referem, que a dinâmica de grupo numa aula de língua estrangeira é grandemente responsável pelas atitudes dos aprendentes relativamente à sua perceção afetiva do processo de aprendizagem, influenciando também a quantidade e qualidade da interação, de acordo com o grau de cooperação entre alunos e o seu próprio envolvimento a nível individual.

Motivação para Arriscar perante Incerteza

Ainda dentro desta categoria atitudinal, procurámos aferir a capacidade de arriscar perante a incerteza nas aulas de trabalho colaborativo e não colaborativo. Oxford (1997) refere-se às situações de silêncio aquando da aprendizagem colaborativa com sendo reveladoras da ansiedade linguística dos aprendentes perante a incerteza. Vejamos a figura seguinte:

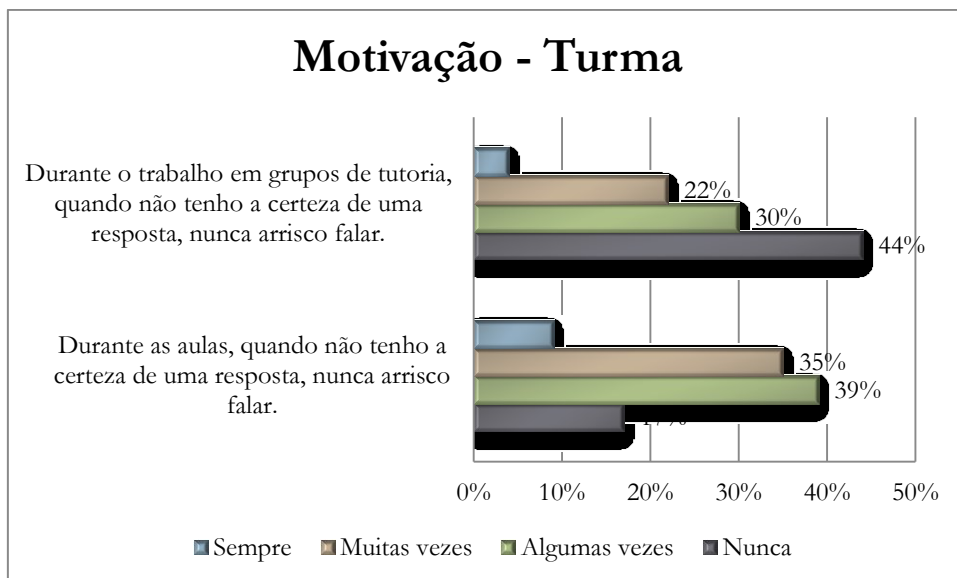


Figura 31 – Motivação para ariscar (turma)

b4 ⇨ Durante as aulas, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.

b5⇨ Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.

Aqui verificam-se valores muito diferenciados para os dois contextos, já que a resposta *nunca* foi escolhida por 17% dos alunos da turma para a situação de aula em grande grupo, ao passo que este valor sobe para os 44% para a aprendizagem colaborativa. Ou seja, durante o trabalho em grupos de tutoria, quando os aprendentes não têm a certeza de uma resposta arriscam falar em muitos dos casos (a soma das respostas *nunca* e *algumas vezes* totaliza 74%). Nas aulas não colaborativas, só 17% dos alunos é que arrisca *sempre* falar, e 44% cala-se *muitas vezes* ou *sempre*, não arriscando perante a incerteza.

Passemos agora o gráfico que contém as respostas da amostra:

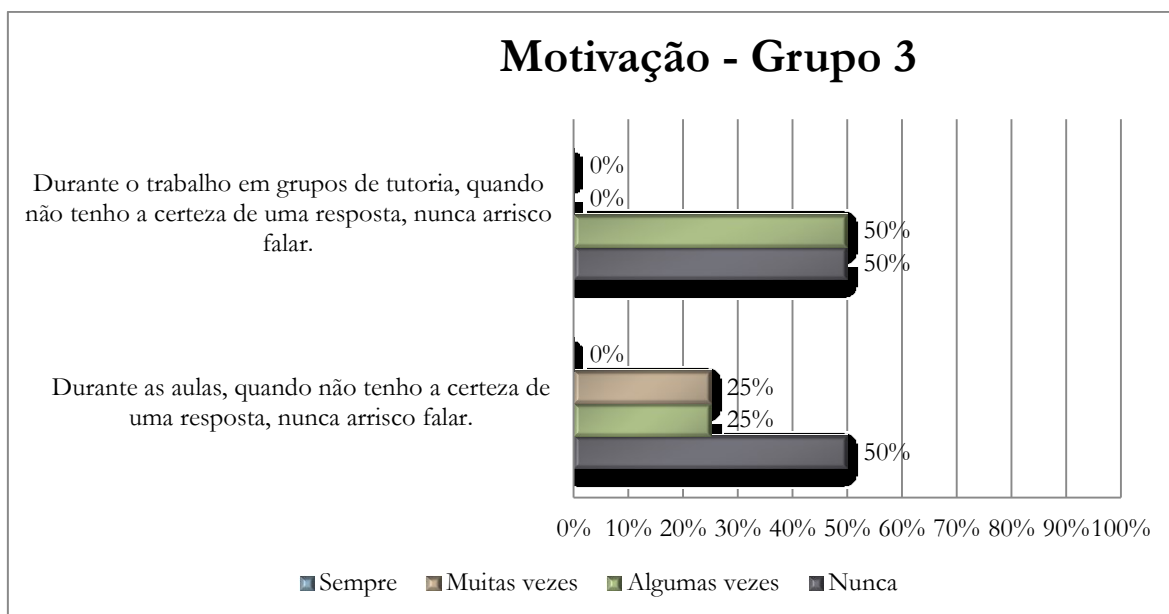


Figura 32 - Motivação para arriscar (Grupo 3)

Iremos de seguida avaliar a capacidade de arriscar do grupo perante a incerteza nas aulas de trabalho colaborativo e não colaborativo.

b4 → Durante as aulas, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.

b5 → Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.

Podemos observar valores algo distintos para as duas ocasiões, concentrados na resposta *muitas vezes*, a qual foi escolhida por 25% dos alunos do grupo para a situação de aula em grande grupo, não tendo sido de todo selecionada para a aprendizagem colaborativa. Ou seja, durante o trabalho em grupos de tutoria, quando os aprendentes não têm a certeza de uma resposta arriscam falar em muitos dos casos (a soma das respostas nunca e *algumas vezes* totaliza 75%). Nas aulas não colaborativas, metade dos alunos arrisca *sempre* falar, e os restantes 50% estão divididos entre as respostas *muitas vezes* e *algumas vezes*. Quando comparamos estes resultados com a turma, verificamos que os resultados são idênticos para a aprendizagem colaborativa, mas diferem na aprendizagem em grande grupo, já que a amostra revela mais motivação para arriscar perante a incerteza.

Monitorização Emocional

A última estratégia de aprendizagem do questionário no que respeita à dimensão afetiva é a **monitorização emocional**. Esta dimensão é aquela a que foram dedicadas mais afirmações, as quais se podem separar em três temas: uso de formas individuais de monitorização emocional nas aulas (**c1, c3, c4, c5, c7, c9 e c11**); a utilização de formas individuais de monitorização emocional em situação de trabalho colaborativo (**c2, c5, c8, c10 e c12**) e o uso de formas de monitorização emocional de outros elementos (**c6**). Vejamos as respostas dos alunos representadas na figura que se segue:

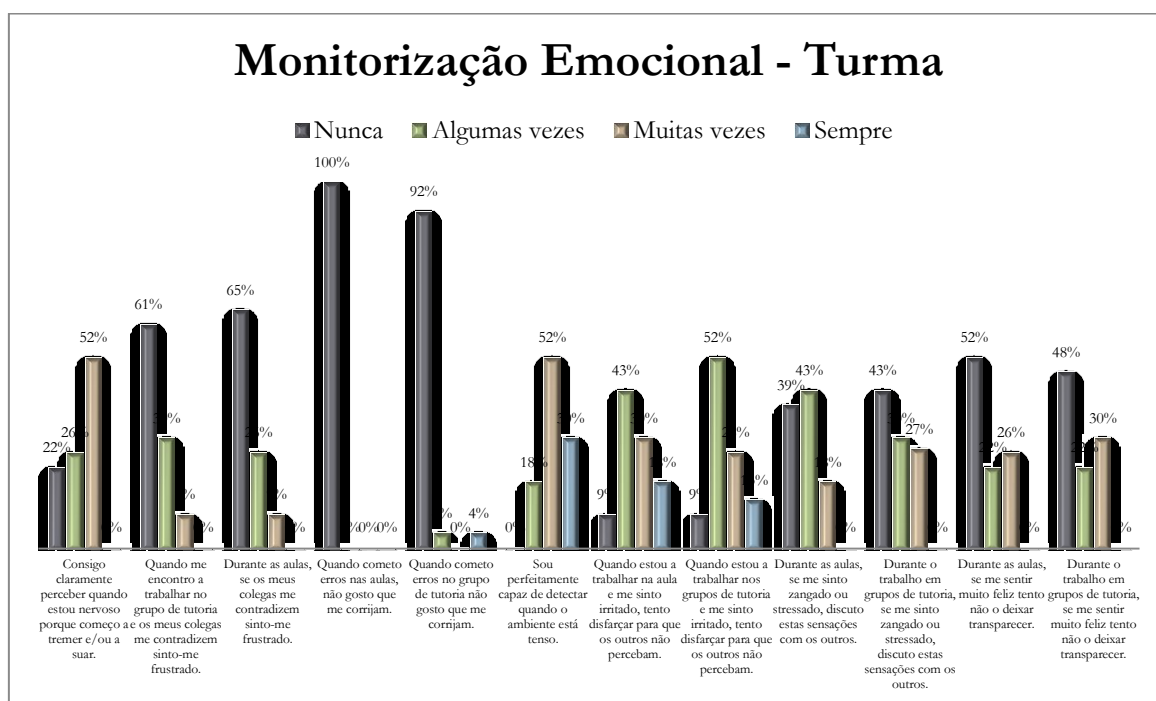


Figura 33 – Monitorização emocional (turma)

c1↔ *Consigo claramente perceber quando estou nervoso porque começo a tremer e/ou a suar.*

Com esta frase pretendíamos perceber se os alunos tinham manifestações físicas causadas pela ansiedade ou pelo *stress*. Apercebemo-nos de que mais de metade dos elementos da turma (52%) suavam ou tremiam *muitas vezes* quando se sentiam nervosos, e 26% tinham esta experiência *algumas vezes*. Apenas 22% dos inquiridos afirmaram nunca ter tido estes sintomas.

c2 ↔ Quando me encontro a trabalhar no grupo de tutoria e os meus colegas me contradizem, sinto-me frustrado.

c3 ↔ Durante as aulas, se os meus colegas me contradizem sinto-me frustrado.

Estas duas afirmações apenas diferem entre si no contexto, ou seja, a afirmação **c3** diz respeito à aprendizagem em grande grupo e a **c2** é relativa à aprendizagem colaborativa. Mais de metade dos inquiridos afirma nunca se sentir frustrado nesta situação, em ambos os contextos (61% e 65%, respetivamente), sendo a semelhança entre estes contextos também evidente na resposta *algumas vezes*, com 30% (**c2**) e 26% (**c3**) de incidência. Os restantes valores são exatamente iguais para os dois tipos de aprendizagem, não existindo ninguém que se sinta *sempre* frustrado e apenas 9% dos alunos dizem sentir-se assim *muitas vezes*.

c4 ↔ Quando cometo erros nas aulas, não gosto que me corrijam.

c5 ↔ Quando cometo erros nos grupos de tutoria não gosto que me corrijam.

Em relação à afirmação **c4**, os alunos foram perentórios, tendo todos escolhido a opção *nunca*, ou seja, aceitam *sempre* de bom grado ser corrigidos. As respostas ao item **c5** também se assemelham a estas, havendo apenas uma ligeira diferença, com 4% dos respondentes a assinalarem a opção *algumas vezes*.

A afirmação seguinte foge um pouco aos moldes das outras estratégias de monitorização emocional, já que neste ponto se pretendia avaliar a capacidade dos alunos perceberem a tensão naqueles que os rodeiam, ao invés de o foco ser sobre eles próprios:

c6 ↔ Sou perfeitamente capaz de detetar quando o ambiente está tenso.

A maior parte da turma sente-se capaz de detetar tensão no ambiente, com 30% com a capacidade de detetar *sempre* que ambiente está tenso e 52% a fazê-lo *muitas vezes*. Apenas 18% afirmaram que só conseguiam detetar *algumas vezes* a tensão circundante.

As quatro afirmações seguintes (**c7**, **c8**, **c9** e **c10**) pretendem determinar até que ponto é que os alunos entendem que devem conter emoções negativas que

estejam a sentir, não as deixando transparecer, ou se pelo contrário, consideram que as devem assumir e falar sobre elas com os restantes alunos, quer estejam ou não em contexto de aprendizagem colaborativa:

c7 ⇨ *Quando estou a trabalhar na aula e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.*

c8 ⇨ *Quando estou a trabalhar nos grupos de tutoria e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.*

48% dos alunos tenta disfarçar as suas emoções *muitas vezes* ou *sempre*, quando se encontra a trabalhar em grande grupo, diminuindo esta percentagem para 39% quando está a trabalhar colaborativamente. Só 43% dos alunos esconde a sua irritação *algumas vezes* quando está na aula, e 52% quando está no grupo de tutoria. Há apenas 9% dos alunos que *nunca* tenta disfarçar a irritação, esteja em grupo ou não. Parece existir uma tendência clara para esconder menos as emoções no seio do grupo de trabalho colaborativo.

c9 ⇨ *Durante as aulas, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.*

c10 ⇨ *Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sinto se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.*

Nenhum dos inquiridos partilha *sempre* as suas emoções negativas com os outros, quer colaborativamente, quer em grande grupo. Há bastante equilíbrio entre estes dois contextos no que respeita à resposta *nunca*, existindo porém uma clara tendência para verbalizar emoções negativas no seio do grupo (27% fá-lo *muitas vezes*), mais do que no contexto de aprendizagem em grande grupo (apenas 18% o faz *muitas vezes*). 43% dos alunos fala *algumas vezes* das suas emoções negativas na aula, e 30% fá-lo no grupo.

c11 ⇨ *Durante as aulas, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.*

c12 ⇨ *Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.*

Em ambos os contextos, não há nenhum aluno que sinta necessidade de esconder *sempre* as suas emoções positivas, com 22% dos inquiridos a ocultá-las *algumas vezes*. 52% dos alunos entende que nunca há razão para não deixar transparecer a sua felicidade quando se encontra em grande grupo, e uma percentagem semelhante tem o mesmo entendimento para a situação de aprendizagem colaborativa (48%). Com uma opinião oposta surgem 26% dos alunos, que escondem *muitas vezes* a sua felicidade nas aulas, e 30% faz a mesma coisa nos grupos de tutoria.

Em resumo, mais de metade dos alunos da turma tem sintomas físicos quando se sentem nervosos, mas, por outro lado, a frustração resultante da contradição pelos pares não parece ser um problema nesta turma, em nenhum dos dois contextos de aprendizagem invocados. Os inquiridos foram perentórios relativamente à correção de erros, afirmando nunca se importarem de ser corrigidos em contexto de sala de aula, havendo apenas 4% a manifestar uma perturbação ligeira quando tal ocorre em situação de trabalho colaborativo. No que respeita à ocultação de emoções negativas, verificámos uma tendência clara para esconder menos a irritação no seio do grupo de trabalho colaborativo. Esta evidência é corroborada pela existência de uma clara tendência para verbalizar emoções negativas no seio do grupo (27% fá-lo *muitas vezes*), mais do que na situação de aprendizagem em grande grupo (apenas 18% o faz *muitas vezes*). Já para revelar emoções positivas não se verifica praticamente desnível entre a versão colaborativa e aquela em grande grupo, com 52% dos alunos a entender que nunca há razão para não deixar transparecer a sua felicidade quando se encontra em grande grupo, e uma percentagem semelhante com o mesmo entendimento para a situação de aprendizagem colaborativa (48%). Finalmente, no que respeita a avaliar se existe *stress* nos outros, a maior parte da turma sente-se capaz de detetar tensão no ambiente.

Apresentamos de seguida o gráfico relativo aos resultados da monitorização emocional do grupo:

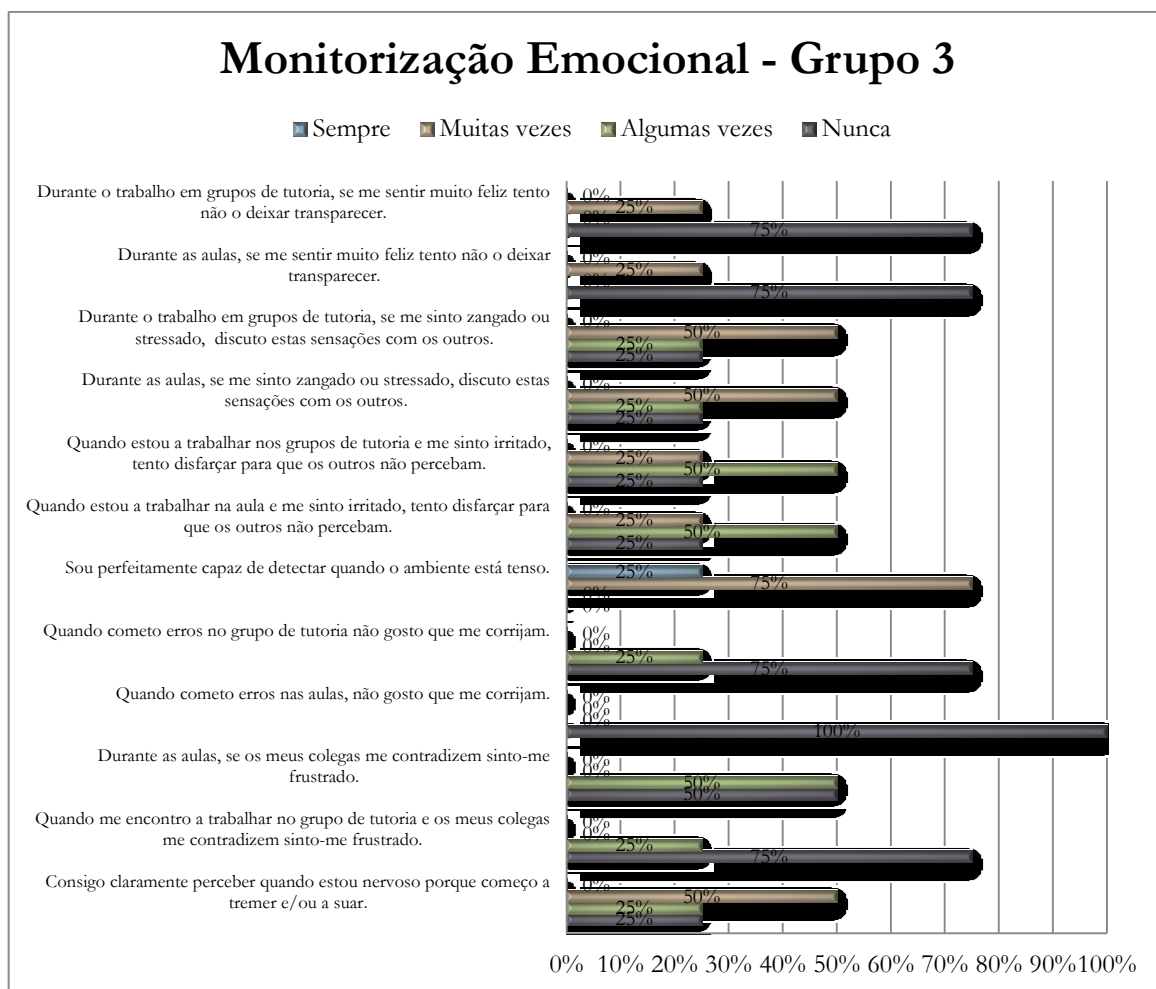


Figura 34 - Monitorização emocional (Grupo 3)

c1↪ *Consigo claramente perceber quando estou nervoso porque começo a tremer e/ou a suar.*

Com esta frase pretendíamos perceber se os alunos do grupo tinham manifestações físicas causadas pela ansiedade ou pelo *stress*. Apercebemo-nos de que metade dos elementos suavam ou tremiam *muitas vezes* quando se sentiam nervosos, e a outra metade dividia-se entre ter tido esta experiência *algumas vezes* e nunca ter tido estes sintomas.

As duas afirmações seguintes apenas diferem entre si no contexto, ou seja, a afirmação **c3** diz respeito à aprendizagem em grande grupo e a **c2** é relativa à aprendizagem colaborativa:

c2 ↪ *Quando me encontro a trabalhar no grupo de tutoria e os meus colegas me contradizem, sinto-me frustrado.*

c3 ⇨ *Durante as aulas, se os meus colegas me contradizem sinto-me frustrado.*

No grupo, a semelhança entre ambas as situações só é evidente para as respostas *sempre* e *muitas vezes*, as quais nunca foram escolhidas. Os restantes valores são bastante diferentes para os dois tipos de aprendizagem, com uns expressivos 75% de membros do grupo a revelarem nunca se sentirem frustrados quando trabalham colaborativamente, mas se estiverem em grande grupo o valor baixa para 50%. Tais respostas fazem com que os valores da opção *algumas vezes* se situem nos 50% para o contexto turma e nos 25% para a colaboração.

c4 ⇨ *Quando cometo erros nas aulas, não gosto que me corrijam.*

c5 ⇨ *Quando cometo erros nos grupos de tutoria não gosto que me corrijam.*

Em relação à afirmação **c4**, os elementos do grupo foram perentórios, tendo todos escolhido a opção *nunca*, ou seja, aceitam *sempre* de bom grado ser corrigidos. Quando trabalham em grupo de tutoria, e talvez porque as correções proveem dos colegas e não da professora, 25% dos respondentes assinalaram a opção *algumas vezes*.

Como já mencionamos, a afirmação seguinte fugia aos moldes das outras estratégias de monitorização emocional, já que neste ponto se pretendia avaliar a capacidade do grupo perceber a tensão naqueles que os rodeiam:

c6 ⇨ *Sou perfeitamente capaz de detetar quando o ambiente está tenso.*

A maior parte dos elementos sente-se capaz de detetar tensão no ambiente, com 25% com a capacidade de detetar *sempre* que ambiente está tenso e 75% a fazê-lo *muitas vezes*.

As quatro afirmações seguintes (**c7**, **c8**, **c9** e **c10**) pretendem determinar até que ponto os elementos do grupo entendem que devem conter ao máximo emoções negativas que estejam a sentir, não as deixando transparecer, ou se pelo contrário, as devem assumir e falar sobre elas com os restantes alunos, quer estejam ou não em situação de aprendizagem colaborativa:

c7 ⇨ Quando estou a trabalhar na aula e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.

c8 ⇨ Quando estou a trabalhar nos grupos de tutoria e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.

As respostas dos elementos do grupo foram exatamente iguais para o contexto colaborativo e não colaborativo: metade dos alunos tenta disfarçar as suas emoções *algumas* vezes, não havendo ninguém que disfarce *sempre*. 25% fá-lo *muitas* vezes e os outros 25% *nunca* esconde a sua irritação dos outros.

c9 ⇨ Durante as aulas, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.

c10 ⇨ Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sinto se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.

As respostas dos elementos do grupo foram exatamente iguais para o contexto colaborativo e não colaborativo: Nenhum dos membros do grupo partilha *sempre* as suas emoções negativas com os outros, havendo 25% que nunca o faz. Metade dos elementos afirma que, se se sentir zangado ou *stressado*, discute *muitas* vezes essas sensações com os outros, e os restantes 25% apenas fala *algumas* vezes das suas emoções negativas na aula.

c11 ⇨ Durante as aulas, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.

c12 ⇨ Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.

Mais uma vez se verifica uma igualdade dos contextos colaborativo e não colaborativo, não havendo nenhum membro do grupo que sinta necessidade de esconder *sempre* as suas emoções positivas, e uns expressivos 75% dos membros do grupo entende que nunca há razão para não deixar transparecer a sua felicidade. Com uma opinião oposta surgem 25% dos alunos do grupo, os quais afirmam esconder *muitas* vezes as suas emoções positivas.

Em resumo, metade dos elementos do grupo tem sintomas físicos quando se sentem nervosos. Houve uns expressivos 75% de membros do grupo a revelarem nunca se sentirem frustrados quando trabalham colaborativamente, mas se

estiverem em grande grupo o valor baixa para 50% (sendo este valor bastante diferente do da turma). Os membros do grupo referem *nunca* se importarem de serem corrigidos em contexto de sala de aula, mas, quando trabalham em grupo de tutoria, e talvez porque as correções proveem dos colegas e não da professora, 25% dos respondentes referiram que se sentem incomodados com as correções *algumas vezes*. No que respeita à ocultação e ou/verbalização de emoções negativas, as respostas dos elementos do grupo foram exatamente iguais para o contexto colaborativo e não colaborativo, ao passo que a turma revela diferenças claras entre ambos: metade dos alunos tenta disfarçar as suas emoções *algumas vezes*, não havendo ninguém que disfarce *sempre*, e metade dos elementos afirma que, se se sentir zangado ou *stressado*, discute *muitas vezes* essas sensações com os outros. Na revelação de emoções positivas continuam a não existir assimetrias entre a versão colaborativa e aquela em grande grupo, com uns expressivos 75% dos membros do grupo a revelar que *nunca* há razão para não deixar transparecer a sua felicidade. Finalmente, e á semelhança do que ocorre na turma, a maior parte dos elementos do grupo sente-se capaz de detetar tensão no ambiente.

Estratégias de Aprendizagem – Dimensão Social

Questionamento

A primeira estratégia de aprendizagem no que respeita à dimensão social é o **questionamento**. As afirmações relativas a esta estratégia podem ser agrupadas em três grandes temas: o uso pelos alunos de questões de clarificação e pedidos de correção nas aulas (**d1, d2, d3, d6 e d8**); à-vontade social dos alunos (**d4 e d5**) e uso de pedidos de correção e esclarecimento interpares (**d7, d9 e d10**). Vejamos a figura correspondente aos resultados obtidos nesta estratégia pela turma:

Questionamento - Turma

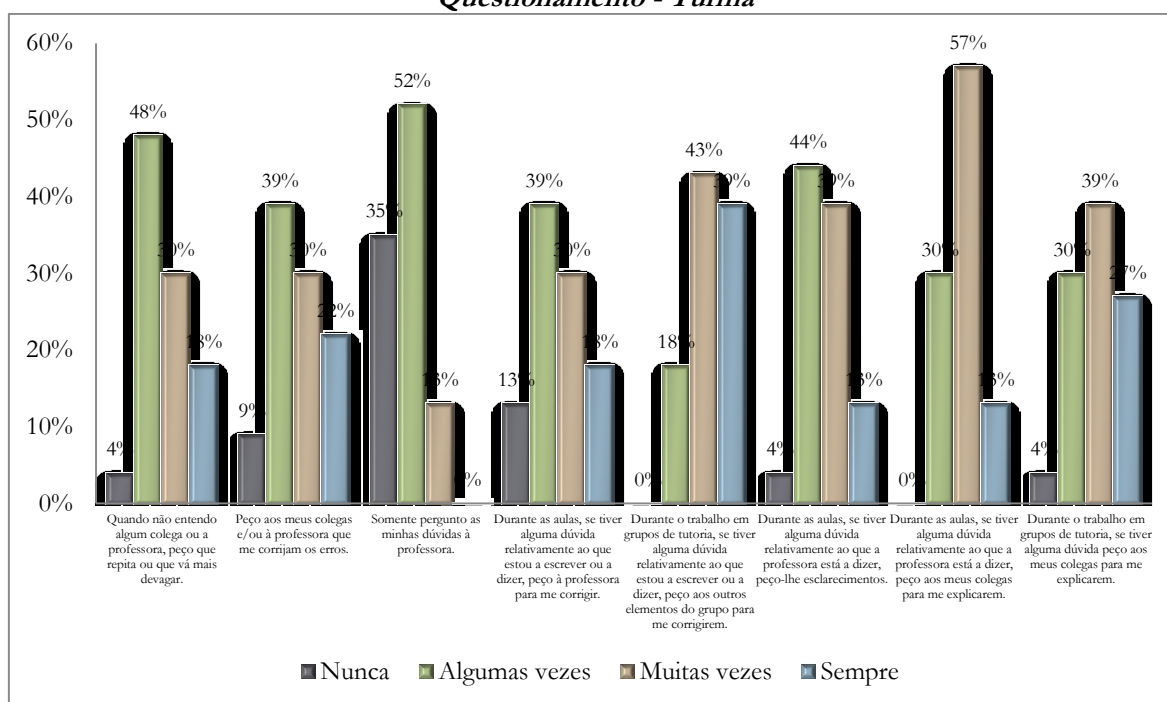


Figura 35 – Questionamento (turma)

d1 ⇨ Quando não entendo algum colega ou a professora, peço que repita ou que vá mais devagar.

Esta primeira afirmação destina-se a verificar o uso pelos alunos da turma de questões de clarificação nas aulas. A turma neste aspeto esteve dividida, com o mesmo número de alunos (48%) a responder que o fazia *algumas vezes* e aqueles que o faziam *sempre* ou *muitas vezes*. De salientar que uma pequena percentagem (4%) *nunca* pede que as pessoas repitam quando não entende algo.

d2 ⇨ Peço aos meus colegas e/ou à professora que me corrijam os erros.

Cerca de metade da turma (52%) solicita que os seus erros sejam corrigidos *sempre* ou *muitas vezes*, ao passo que 9% dos alunos *nunca* o faz. 39% afirma solicitar a correção de erros *algumas vezes*.

d3 ⇨ Somente pergunto as minhas dúvidas à professora.

d6 ⇨ Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço à professora para me corrigir.

A maior parte da turma não costuma esclarecer dúvidas em exclusivo com a docente, com as respostas *nunca* e *algumas vezes* a totalizarem 87%. Apenas 13% declaram que o fazem *muitas vezes*.

A segunda afirmação era semelhante à **d3**, com a única diferença que não implicava exclusividade docente. Talvez por isso os resultados sejam algo distintos, com cerca de metade da turma a afirmar que não costuma pedir correção docente perante dúvidas durante as aulas, havendo 38% que o faz *muitas vezes* e 18% dos alunos solicitam *sempre* à professora que os corrija.

d4 ⇨ Durante as aulas faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.

74% da turma não tem o costume de efetuar intervenções não solicitadas durante as aulas, e só 26% o fazem *muitas vezes*.

d5 ⇨ Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.

65% da turma não tem o hábito de efetuar intervenções não solicitadas durante a aprendizagem colaborativa, contra 5% que o faz *sempre* e 30% que intervém espontaneamente *muitas vezes*.

d7 ⇨ Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço aos outros elementos do grupo para me corrigirem.

d10 ⇨ Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem.

Na afirmação **d7** há uma clara maioria daqueles que solicitam correções aos elementos do seu grupo, com 39% a fazerem-no *sempre* e 43% a solicitarem correções *muitas vezes*. Apenas 18% afirmam que só o fazem *algumas vezes*.

A segunda afirmação é semelhante à **d7**, não existindo nesta a necessidade de correção de erros e apenas havendo explicação de dúvidas. Aqui, a tendência da turma de solicitar apoio dos colegas do grupo mantém-se, com 39% dos alunos a pedirem explicações neste contexto *muitas vezes* e 27% a declararem que o fazem *sempre*.

d8 ↔ Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço-lhe esclarecimentos.

d9 ↔ Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço aos meus colegas para me explicarem.

Este par de perguntas tinha como objetivo comparar a preferência dos alunos relativamente ao esclarecimento de dúvidas. Há apenas ligeiras diferenças nos resultados entre uma e outra, com 4% da turma a afirmar que *nunca* solicita ajuda à professora, não sendo essa opção elegida quando se trata de colegas de turma. Globalmente, poderemos falar de 52% dos alunos a pedirem frequentemente explicações docentes, ao passo que 70% dos inquiridos solicita com frequência o auxílio dos colegas de turma. Ou seja, há uma clara preferência dos alunos por pedir ajuda aos colegas, e podemos aventar duas hipóteses para estes resultados: solicitar o auxílio do professor implica que a atenção do professor se foque no aluno e que a aula seja interrompida, o que poderá não ser do agrado do aprendente; ou o aluno pode sentir-se mais confortável com esta ajuda interpares.

d10 ↔ Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem.

Esta afirmação está diretamente ligada às anteriores, sendo semelhante à **d9**, diferindo apenas no contexto, que neste caso é referente à aprendizagem colaborativa. 66% da turma pede frequentemente explicações aos colegas de grupo, mantendo-se assim a tendência das respostas anteriores.

Em resumo, metade da turma costuma solicitar a repetição de itens caso não tenha entendido. No que se refere à solicitação de correções ou esclarecimento de dúvidas, cerca de metade da turma (52%) pede que os seus erros sejam corrigidos *sempre* ou *muitas vezes*, e a maior parte da turma não costuma esclarecer dúvidas em exclusivo com a docente. Grande parte da turma não tem o costume de efetuar intervenções não solicitadas durante as aulas, surgindo algumas diferenças no contexto da aprendizagem colaborativa para a resposta *sempre*, com 5% dos alunos escolhê-la apenas nesta modalidade. Finalmente, verificámos uma clara preferência dos alunos por pedir ajuda aos colegas em detrimento da professora, quer estejam a trabalhar colaborativamente ou não.

Podemos visualizar os resultados da amostra, relativamente a esta estratégia, na figura seguinte:

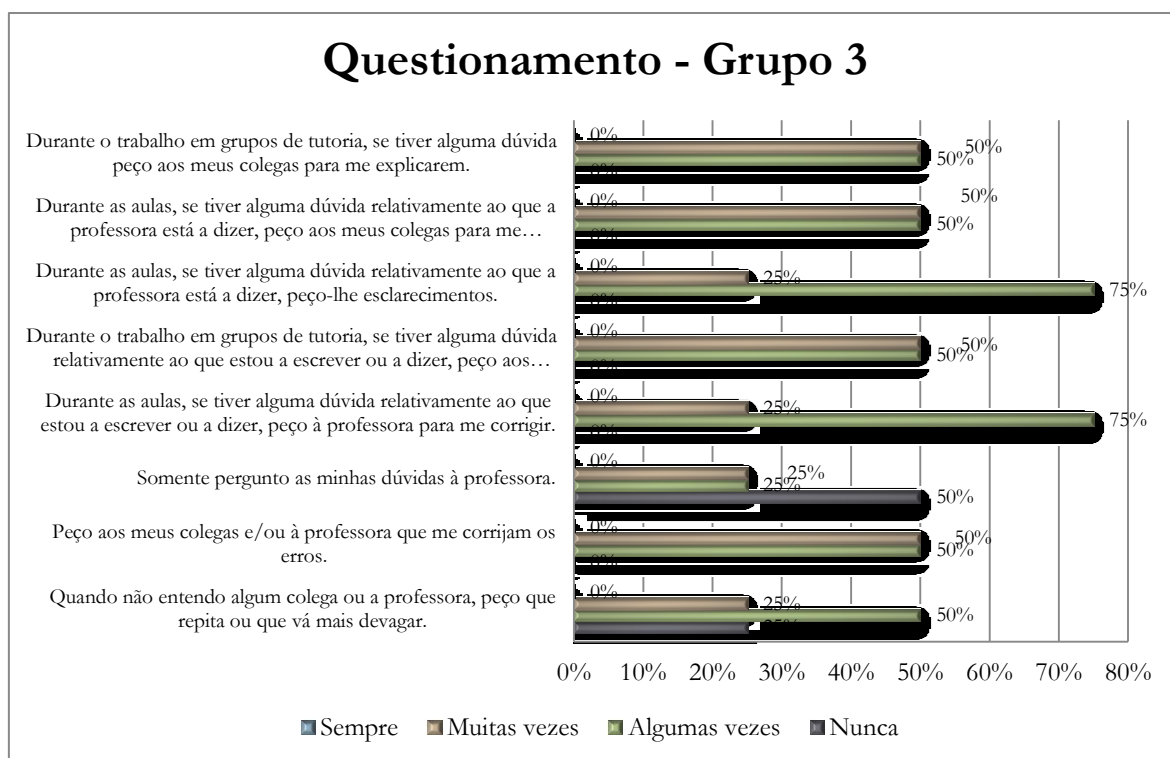


Figura 36 - Questionamento (Grupo 3)

d1 ↪ Quando não entendo algum colega ou a professora, peço que repita ou que vá mais devagar.

Esta primeira afirmação destina-se a verificar o uso pelo grupo de questões de clarificação nas aulas. Metade do grupo recorre a esta estratégia *algumas vezes*, e o resto divide-se igualmente entre as respostas *nunca* e *muitas vezes*, ou seja, estes pedidos não costumam ocorrer com muita frequência.

d2 ↪ Peço aos meus colegas e/ou à professora que me corrijam os erros.

Metade do grupo pede que os seus erros sejam corrigidos *muitas vezes*, ao passo que a outra metade afirma solicitar a correção de erros *algumas vezes*.

d3 ↪ Somente pergunto as minhas dúvidas à professora.

d6 ↪ Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço à professora para me corrigir.

Relativamente à primeira afirmação, a maior parte do grupo não costuma esclarecer dúvidas em exclusivo com a docente, com as respostas *nunca* e *algumas vezes* a totalizarem 75%. Apenas 25% declaram que o fazem *muitas vezes*.

A afirmação seguinte era semelhante à **d3**, com a única diferença que não implicava exclusividade docente. Talvez por isso os resultados sejam bastante distintos, com 75% do grupo a afirmar que pede *muitas vezes* correção docente perante dúvidas durante as aulas, e os restantes solicitam *sempre* à professora que os corrija.

d4 ⇨ Durante as aulas faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.

75% do grupo só costuma efetuar intervenções não solicitadas durante as aulas *algumas vezes*, contra 25% que o fazem *muitas vezes*.

d5 ⇨ Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.

25% do grupo *nunca* faz intervenções não solicitadas durante a aprendizagem colaborativa, contra 25% que o faz *muitas vezes*. No meio está a outra metade do grupo, a intervir espontaneamente *algumas vezes*.

d7 ⇨ Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço aos outros elementos do grupo para me corrigirem.

d10 ⇨ Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem.

Nesta primeira afirmação o grupo divide-se entre aqueles que solicitam correções aos elementos do seu grupo *muitas vezes* (50%) e os que afirmam que só o fazem *algumas vezes* (50%).

A segunda afirmação é semelhante à **d7**, não sendo mencionada nesta a necessidade de correção de erros, somente existindo a explicação de dúvidas. Mais uma vez o grupo encontra-se repartido entre as respostas *muitas vezes* (25%) e *algumas vezes* (75%), mas neste caso é clara a tendência para a ação não ser frequente.

d8 ⇨ *Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço-lhe esclarecimentos.*

d9 ⇨ *Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço aos meus colegas para me explicarem.*

Este par de perguntas tinha como objetivo comparar a preferência dos alunos do grupo relativamente ao esclarecimento de dúvidas. Globalmente, podemos verificar que 25% dos alunos pedem *muitas* vezes explicações docentes, ao passo que 50% dos inquiridos solicita *muitas* vezes o auxílio dos colegas de turma. Ou seja, há uma clara preferência dos alunos por pedir ajuda aos colegas, talvez porque isso implique um foco menos intenso sobre eles das vezes que é necessário interromper a aula para o fazerem, ou apenas porque se sentem mais confortáveis com esta ajuda interpares.

d10 ⇨ *Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem.*

Esta afirmação está diretamente ligada às anteriores, sendo semelhante à **d9**, diferindo apenas no contexto, que neste caso é referente à aprendizagem colaborativa. As respostas do grupo são exatamente iguais às da afirmação anterior, *muitas* vezes é escolhido por 50% dos alunos do grupo, com os restantes a afirmarem que só o fazem *algumas* vezes (50%).

Em resumo, na amostra em estudo, solicitar a repetição de itens caso não se tenha entendido algo não costuma ocorrer com muita frequência no grupo, ao contrário do que ocorre na turma, com metade dos alunos a fazê-lo. A maior parte do grupo não esclarece dúvidas em exclusivo com a docente, mas, se a questão da exclusividade não se puser, as respostas são completamente distintas, com 75% do grupo a afirmar que pede *muitas* vezes correção docente perante dúvidas durante as aulas, e os restantes a solicitar *sempre* à professora que os corrija. Também estas respostas se desviam dos resultados da turma, que na sua globalidade revela mais reticência na solicitação de correção por parte da professora. Grande parte do grupo não tem por hábito efetuar intervenções não solicitadas durante as aulas nem durante as aulas de tutoria, havendo no entanto

25% que o faz *muitas vezes* em ambas as situações. Finalmente, à semelhança do que ocorre na turma, atestámos que havia uma manifesta predileção dos alunos por pedir ajuda aos colegas em detrimento da professora, em contextos colaborativos e não-colaborativos.

Desinibição Social

Este item pretendia aferir o à-vontade social dos alunos em situação de trabalho colaborativo e não colaborativo, como se pode verificar na figura abaixo:

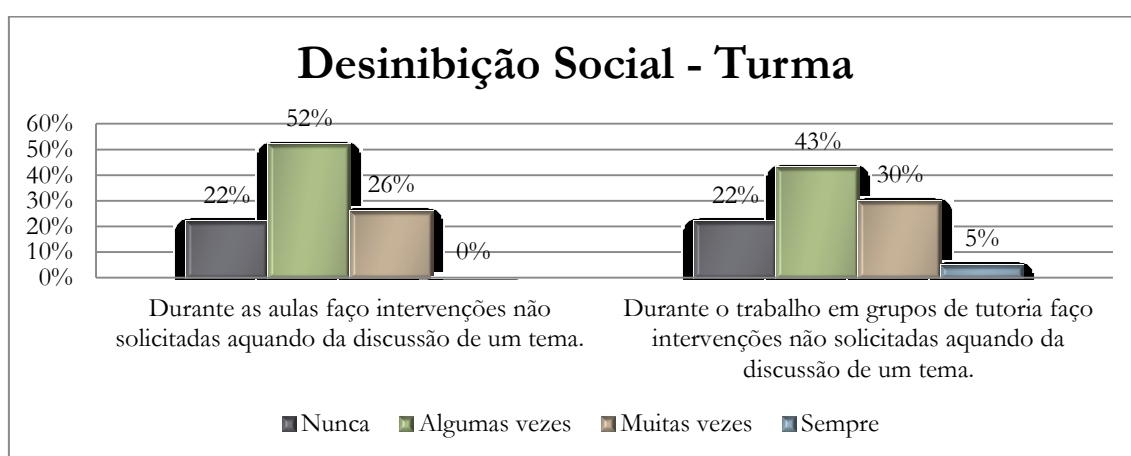


Figura 37 – Desinibição Social (turma)

d4↔ Durante as aulas faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.

d5↔ Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.

Neste ponto verificam-se valores muito semelhantes para os dois contextos, havendo apenas a registar a ausência da escolha da opção *sempre* para a aprendizagem em grande grupo (com 5% a fazer esta opção na aprendizagem colaborativa). A resposta *algumas vezes* é a que apresenta maior diferença percentual, com 52% dos alunos a intervir na aprendizagem não colaborativa *versus* 43% a fazê-lo em colaboração. Ou seja, os alunos não fazem intervenções espontâneas com muita frequência, havendo no entanto uma taxa de frequência ligeiramente mais alta para a aprendizagem colaborativa.

A figura seguinte é relativa à desinibição social do Grupo 3:

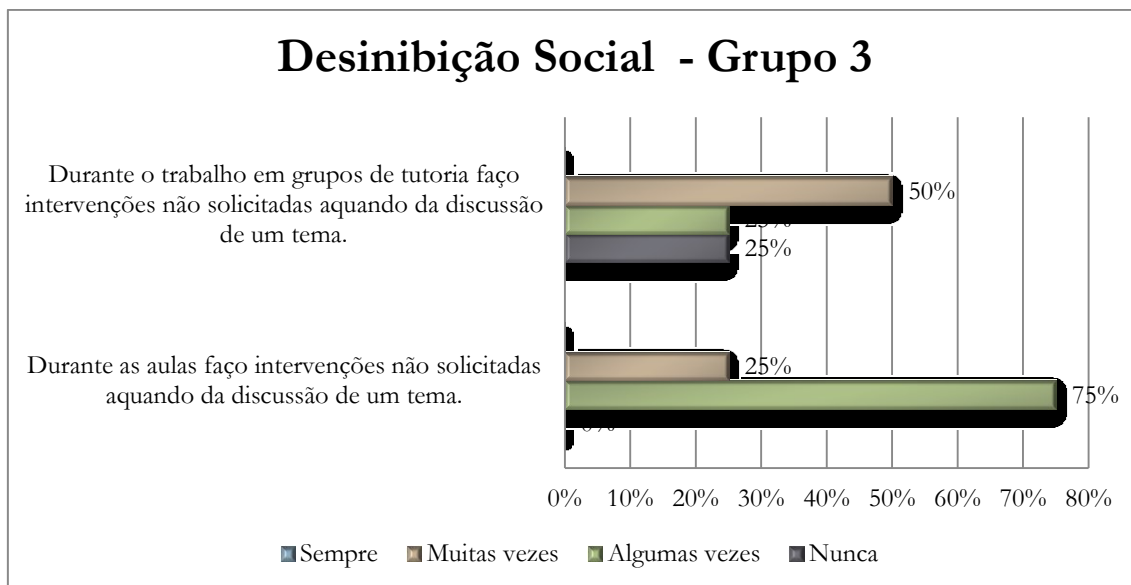


Figura 38 - Desinibição Social (Grupo 3)

d4→ Durante as aulas faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.

d5→ Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.

Ao contrário da turma, o grupo apresenta valores díspares para os dois contextos, com a opção *nunca* ausente da aprendizagem em grande grupo (com 25% a fazer esta opção na aprendizagem colaborativa). A resposta *algumas vezes* é a que apresenta maior diferença percentual, com 75% para a aprendizagem não colaborativa *versus* 25% para o trabalho colaborativo. Tendo em conta que a grande maioria dos resultados do grupo apontam no sentido de haver uma maior desinibição aquando da aprendizagem colaborativa, não se consegue encontrar uma explicação para este fenómeno. Por outro lado, metade dos alunos faz intervenções espontâneas com muita frequência quando trabalha colaborativamente, ao passo que a outra metade o faz apenas *algumas vezes* (25%) ou *nunca* (25%).

Cooperação

Esta estratégia de aprendizagem é relativa à **cooperação**, pretendendo-se verificar a predileção pela aprendizagem individual *versus* em grupo (**e1**, **e2** e **e3**), averiguando-se igualmente se os alunos têm preferência pelo trabalho com colegas do mesmo nível de proficiência (**e4**). O gráfico seguinte apresenta os resultados obtidos:

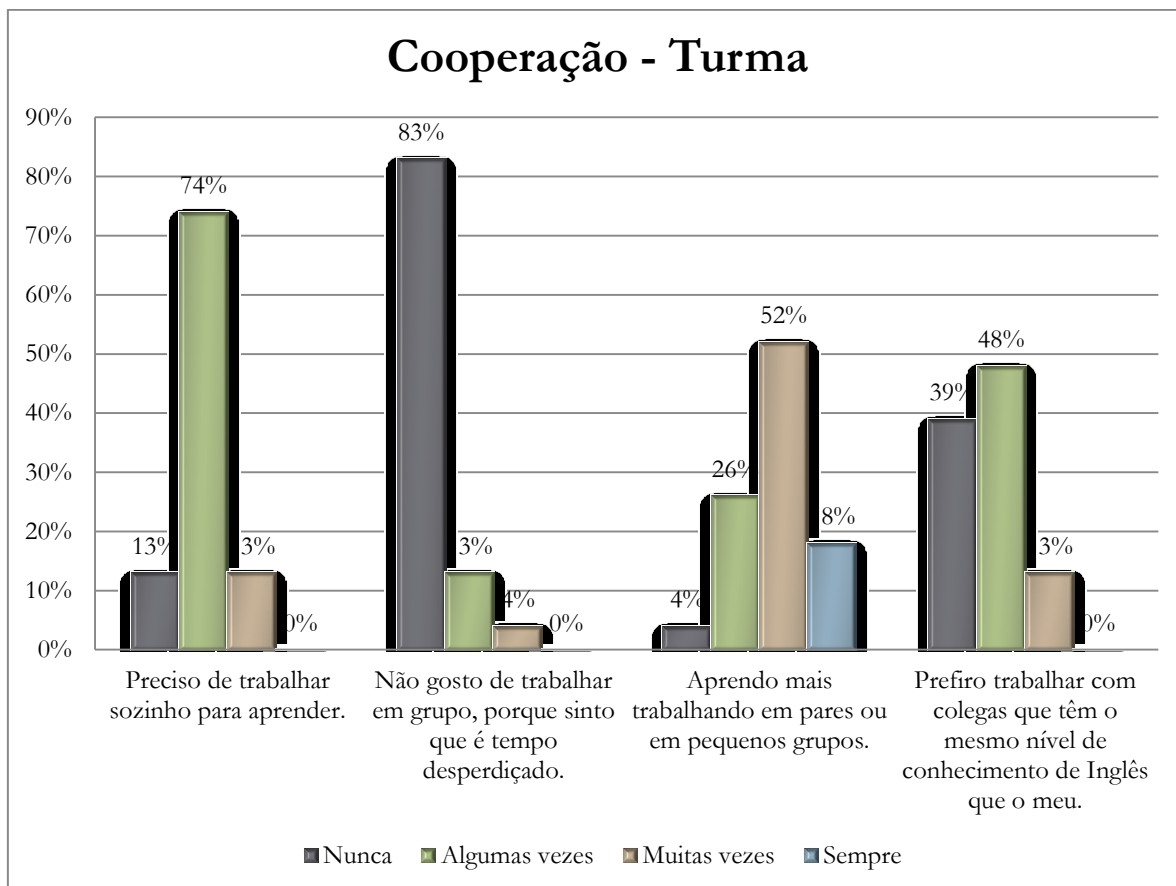


Figura 39 - Cooperação (turma)

e1 ↔ *Preciso de trabalhar sozinho para aprender.*

Na sua maioria, os alunos refutam este requisito de trabalharem sozinhos para aprenderem, com apenas 13% a afirmarem que têm esta necessidade *muitas* vezes. O resto da turma *nunca* (13%) ou só *algumas vezes* (74%) precisa de estar só para aprender.

e2 ↔ *Não gosto de trabalhar em grupo, porque sinto que é tempo desperdiçado.*

As respostas a esta afirmação são muitíssimo expressivas, com 83% dos inquiridos a declararem que trabalhar em grupo *nunca* é tempo desperdiçado, e 13% a referirem que só têm esta sensação *algumas vezes*. Somente 4% afirmam que *muitas vezes* desperdiçam tempo a trabalhar em grupo.

e3 ⇨ *Aprendo mais trabalhando em pares ou em pequenos grupos.*

Esta resposta está em consonância com as anteriores, existindo 70% dos inquiridos a afirmar que é bastante frequente aprenderem mais trabalhando em pares ou em pequenos grupos. 26% referem que tal situação ocorre *algumas vezes*, havendo 4% que asseveram *nunca* sentirem que aprendem mais em pequenos grupos.

e4 ⇨ *Prefiro trabalhar com colegas que têm o mesmo nível de conhecimento de Inglês que o meu.*

A esmagadora maioria da turma (87%) não manifesta preferência pelo trabalho com colegas com o mesmo nível de proficiência. Apenas 13% referem que têm *algumas vezes* essa preferência.

Em resumo, a maior parte dos alunos da turma raramente precisa de estar só para aprender, com 83% dos inquiridos a declararem que para eles trabalhar em grupo *nunca* é tempo desperdiçado, não havendo manifestações de preferência pelo trabalho com colegas com o mesmo nível de proficiência pela esmagadora maioria da turma.

Apresentamos de seguida as respostas do Grupo 3 no que se refere à cooperação:

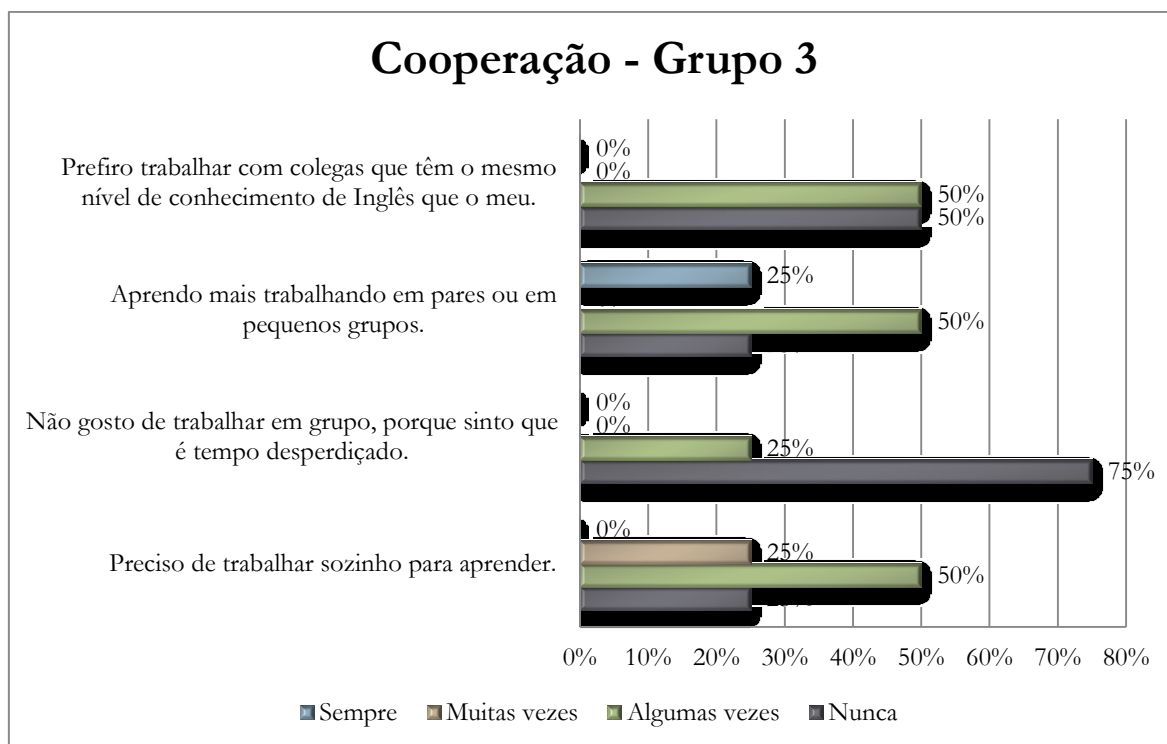


Figura 40 – Cooperação (Grupo 3)

e1 ⇨ *Preciso de trabalhar sozinho para aprender.*

Na sua maioria, o grupo *nunca* (25%) ou só *algumas vezes* (50%) precisa de estar só para aprender, com os restantes alunos a afirmarem que têm esta necessidade *muitas vezes*.

e2 ⇨ *Não gosto de trabalhar em grupo, porque sinto que é tempo desperdiçado.*

As respostas a esta afirmação são significativas, com 75% dos inquiridos a declararem que trabalhar em grupo *nunca* é tempo desperdiçado, e 25% a referirem que só têm esta sensação *algumas vezes*.

e3 ⇨ *Aprendo mais trabalhando em pares ou em pequenos grupos.*

Os alunos do grupo têm opiniões bastante diferentes relativamente a esta afirmação, havendo 25% que asseveram *nunca* sentirem que aprendem mais em pequenos grupos, e em oposição absoluta temos 25% que respondem que aprendem *sempre* mais neste contexto. A outra metade do grupo refere que tal situação ocorre *algumas vezes*.

e4 ⇨ *Prefiro trabalhar com colegas que têm o mesmo nível de conhecimento de Inglês que o meu.*

O grupo não manifesta preferência vinculada pelo trabalho com colegas com o mesmo nível de proficiência, com metade dos alunos a optar pela resposta *nunca* e os restantes 50% a referirem que têm *algumas vezes* essa preferência.

Em resumo, as respostas do grupo são muito semelhantes às da turma: a maior parte dos respondentes *nunca* (25%) ou só *algumas vezes* (50%) precisa de estar só para aprender, com 75% dos inquiridos a declararem que para eles trabalhar em grupo *nunca* é tempo desperdiçado, não havendo demonstrações assertivas de preferência pelo trabalho com colegas com o mesmo nível de competências.

Empatia

A última estratégia de aprendizagem do questionário no que respeita à dimensão social é a **empatia**. Esta dimensão é aquela a que foram dedicadas mais afirmações, as quais se podem separar em três temas, sendo comum a todos a alternância entre o contexto de aprendizagem em grande grupo e o da aprendizagem colaborativa: perceção do aluno relativamente à opinião dos seus pares (**f1**, **f2**, **f9** e **f10**); uso pelos alunos de demonstrações individuais de discordância com os colegas (**f3** e **f4**) e uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento, concordância e manifestações de ideias (**f5**, **f6**, **f7** e **f8**). Vejamos a figura seguinte:

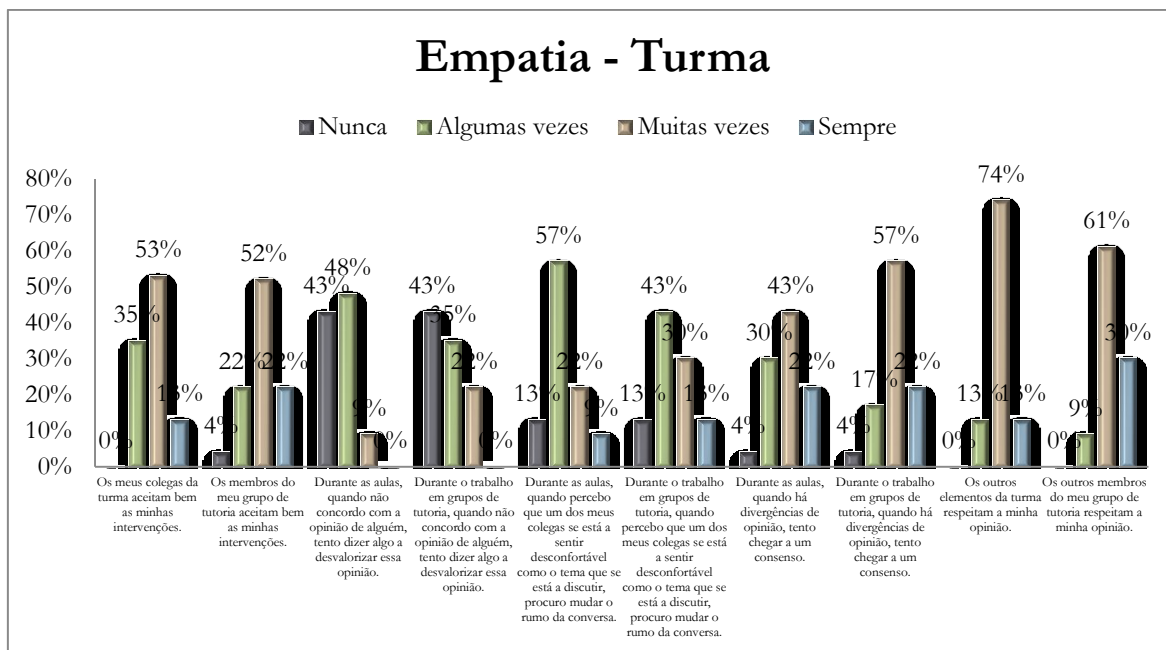


Figura 41 – Empatia (turma)

f1 ⇨ Os meus colegas da turma aceitam bem as minhas intervenções.

Mais de metade da turma entende que os colegas aceitam bem as suas intervenções, com 35% a afirmar que só possui esta percepção *algumas vezes*.

f2 ⇨ Os membros do meu grupo de tutoria aceitam bem as minhas intervenções.

Em relação a esta afirmação as opiniões são mais heterogéneas, pois 4% afirmam que a sua opinião *nunca* é bem aceite pelo seu grupo, e no extremo oposto temos aqueles que acreditam que as suas intervenções são *sempre* bem aceites pelos outros membros do grupo (22%). Cerca de metade da turma entende que o que diz é *muitas vezes* bem recebido pelos seus colegas de grupo, contra 22% que perceciona que tal só acontece *algumas vezes*.

f3 ⇨ Durante as aulas, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.

Uma esmagadora maioria refuta esta afirmação, dizendo que tal *nunca* ocorre (43%) ou que apenas manifesta discordância *algumas vezes* (48%). Apenas 9% dos alunos declara que desvaloriza *muitas vezes* a opinião dos colegas quando não concorda com eles.

f4 ⇨ Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.

Nesta afirmação, e em relação ao item anterior, nota-se uma ligeira subida no número de alunos que desvaloriza *muitas vezes* a opinião dos colegas quando se opõe à mesma (22% dos inquiridos). Este acréscimo pode estar relacionado com o facto de os alunos se sentirem mais seguros num contexto de aprendizagem colaborativa, quer para expor a sua opinião, quer para discordar da dos outros. 43% dos alunos, à semelhança da afirmação anterior, afirmam que *nunca* desvalorizam a opinião dos outros elementos do grupo.

f5 ⇨ *Durante as aulas, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.*

f6 ⇨ *Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.*

Na primeira afirmação, que pretendia verificar até que ponto os alunos são capazes de avaliar emocionalmente os seus pares e agir empaticamente, 13% dos inquiridos *nunca* efetua estas ações. 31% fá-lo com bastante frequência, ao passo que 57% dos alunos apenas tenta *algumas vezes* alterar o tema da conversa perante o desconforto alheio.

A segunda afirmação assemelha-se bastante à anterior, pretendendo verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento e avaliação emocional de pares, diferido apenas no contexto, uma vez que está direcionada para as aulas de aprendizagem colaborativa. Alguns valores mantêm-se inalterados relativamente à estratégia precedente, como é o caso da percentagem de alunos que *nunca* (13%) efetua tentativas de alterar o tema da conversa perante o desconforto alheio. No outro extremo da escala, verificamos uma ligeira subida relativamente à afirmação **f5**, com 13% dos inquiridos a revelarem *sempre* capacidade de avaliação emocional alheia e a consequente ação requerida, e 30% a terem esta atitude *muitas vezes*. Por fim temos aqueles que respondem que mudam *algumas vezes* de rumo de conversa se notarem desconforto nos colegas (43%).

f7 ⇨ *Durante as aulas, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.*

Há uma clara maioria de alunos que acredita em soluções consensuais, com 22% dos inquiridos a tentar *sempre* chegar a um consenso, e 43% a fazerem-no muitas vezes. 30% da turma apenas procura uma solução comum a todos *algumas* vezes e 4% dos inquiridos *nunca* o faz.

f8 ⇨ *Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.*

Esta afirmação assemelha-se bastante à anterior, pretendendo verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento, concordância e manifestações de ideias, diferindo apenas no contexto, uma vez que está direcionada para as aulas de aprendizagem colaborativa. Os extremos da escala mantêm-se inalterados relativamente à estratégia precedente, com as diferenças a surgirem nas opções intermédias, já que no trabalho em grupo, há 57% dos alunos da turma que tentam *muitas* vezes chegar a um consenso, verificando-se assim um aumento nestes valores. Ou seja, a turma entende que é mais importante procurar ativamente chegar a consenso aquando do trabalho colaborativo do que o é numa aula de aprendizagem não colaborativa.

f9 ⇨ *Os outros elementos da turma respeitam a minha opinião.*

Uma maioria expressiva da turma (87%) acredita que a sua opinião é respeitada *sempre* ou *muitas* vezes, ao passo que apenas 13% entende que *nalgumas* vezes o seu ponto de vista não é acatado.

f10 ⇨ *Os outros membros do meu grupo de tutoria respeitam a minha opinião.*

30% dos alunos da turma afirma que os seus colegas de grupo de tutoria respeitam *sempre* a sua opinião e 61% afirma que tal ocorre *muitas* vezes, havendo somente 9% dos inquiridos a responder que o seu ponto de vista não é acatado *algumas* vezes.

Em resumo, mais de metade da turma entende que os colegas aceitam bem as suas intervenções num contexto de aprendizagem em grande grupo e aquando do trabalho em aprendizagem colaborativa. Uma esmagadora maioria da turma, quando está a aprender em grande grupo, raramente manifesta discordância dos pares: *nunca* desvaloriza a opinião dos colegas quando não concorda com eles

(43%) ou apenas manifesta discordância *algumas vezes* (48%). A situação altera-se quando a aprendizagem se efetua de forma colaborativa, notando-se uma ligeira subida no número de alunos que desvaloriza *muitas vezes* a opinião dos colegas, podendo tal estar relacionado com o facto de os alunos se sentirem mais seguros num contexto de aprendizagem colaborativa, quer para expor a sua opinião, quer para discordar da dos outros. Nas aulas não-colaborativas, não é frequente os alunos efetuarem avaliações emocionais dos seus pares e agirem empaticamente em função das mesmas, alterando-se um pouco o panorama aquando da aprendizagem colaborativa, com 43% dos inquiridos a revelar que o faz amiúde. Há uma clara maioria de elementos que acredita em soluções consensuais, revelando as respostas que é mais importante para os inquiridos procurar ativamente chegar a consenso aquando do trabalho colaborativo. Uma maioria expressiva da turma acredita que a sua opinião é respeitada *sempre* ou *muitas vezes*, num contexto de aprendizagem em grande grupo e aquando do trabalho em aprendizagem colaborativa.

A próxima figura é a última deste ponto e refere-se aos resultados relativos à empatia no grupo:

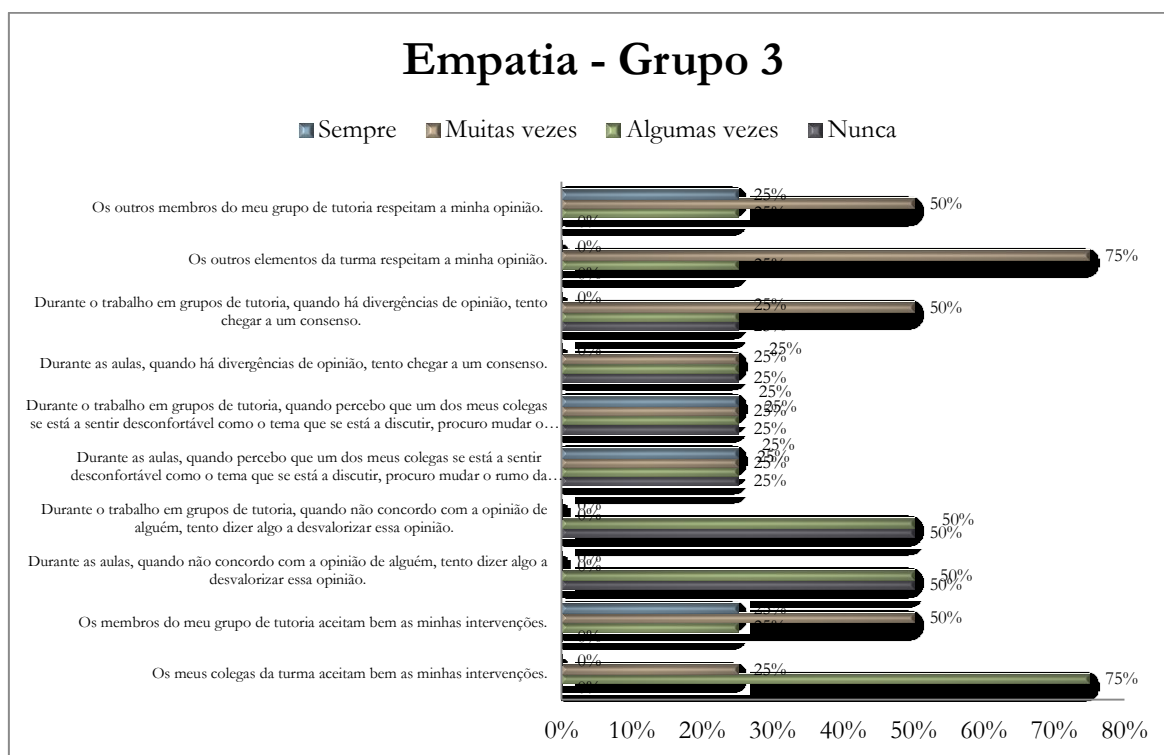


Figura 42 – Empatia (Grupo 3)

f1 ⇨ *Os meus colegas da turma aceitam bem as minhas intervenções.*

75% do grupo afirma que as suas intervenções só *algumas* vezes é que são bem aceites pelos colegas, e 25% possui a percepção de que tal ocorre *muitas* vezes.

f2 ⇨ *Os membros do meu grupo de tutoria aceitam bem as minhas intervenções.*

Metade do grupo entende que o que diz é *muitas* vezes bem recebido pelos seus colegas, e 25% acredita que as suas intervenções são *sempre* bem aceites pelos outros membros do grupo, havendo apenas 25% que percebem que tal só acontece *algumas* vezes. Ou seja, os elementos do grupo sentem que as suas opiniões são muito melhor recebidas no seio do grupo do que num contexto de aprendizagem em grande grupo.

f3 ⇨ *Durante as aulas, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.*

f4 ⇨ *Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.*

Uma esmagadora maioria dos alunos refuta a afirmação **f3**, dizendo que *nunca* desvaloriza a opinião de alguém quando discorda da mesma (50%) ou que apenas o faz *algumas* vezes (50%).

A segunda afirmação difere da anterior no contexto, dizendo respeito à aprendizagem colaborativa, mantendo-se os valores inalterados, ou seja, os alunos do grupo não têm por hábito desvalorizar a opinião dos outros elementos do grupo.

f5 ⇨ *Durante as aulas, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.*

f6 ⇨ *Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.*

Na primeira afirmação, que pretendia verificar até que ponto os alunos são capazes de avaliar emocionalmente os seus pares e agir empaticamente, 25% dos inquiridos *nunca* efetua estas ações. Metade fá-lo com bastante frequência, ao passo que

25% dos alunos apenas tenta *algumas vezes* alterar o tema da conversa perante o desconforto alheio.

A afirmação **f6** assemelha-se bastante à anterior, pretendendo verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento e avaliação emocional de pares, diferido apenas no contexto, uma vez que está direcionada para as aulas de aprendizagem colaborativa. Todos os valores se mantiveram inalterados relativamente ao ponto precedente, ou seja, o grupo está igualmente dividido entre aqueles que frequentemente alteram o tema da conversa perante o desconforto alheio e aqueles que raramente o fazem.

f7 ⇨ *Durante as aulas, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.*

f8 ⇨ *Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.*

Metade dos alunos do grupo acredita em soluções consensuais e age em conformidade, ao passo que a outra metade *nunca o faz* (25%) ou apenas procura uma solução comum a todos *algumas vezes* (25%).

A segunda afirmação é quase idêntica à primeira, pretendendo verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento, concordância e manifestações de ideias, diferindo apenas no contexto, uma vez que está direcionada para as aulas de aprendizagem colaborativa. O grupo não mudou de opinião neste contexto, mantendo as suas respostas polarizadas, com 50% a procurar muitas vezes chegar a consenso e os restantes a fazerem-no raramente.

f9 ⇨ *Os outros elementos da turma respeitam a minha opinião.*

Uma maioria expressiva do grupo (75%) acredita que a sua opinião é respeitada *muitas vezes*, ao passo que os restantes entendem que *nalgumas vezes* o seu ponto de vista não é acatado pelos outros elementos da turma.

f10 ⇨ *Os outros membros do meu grupo de tutoria respeitam a minha opinião.*

25% dos alunos do grupo afirma que os seus colegas de grupo de tutoria respeitam *sempre* a sua opinião, e metade afirma que tal ocorre *muitas vezes*, com os sobrantes a responder que o seu ponto de vista não é acatado *algumas vezes*, que

nos leva a concluir que os inquiridos têm mais confiança nos elementos do seu grupo de aprendizagem colaborativa quando se trata do respeito pelas suas opiniões.

Em resumo, os elementos do grupo referem que as suas opiniões são muito melhor admitidas no seio do grupo do que num contexto de aprendizagem colaborativa. Os alunos do grupo não costumam desacreditar a opinião dos outros colegas, *nunca* o fazendo (50%) ou agindo desta forma apenas *algumas vezes* (50%), com valores muito semelhantes aos da turma. Os alunos deste grupo empregam demonstrações individuais de entendimento e avaliação emocional de pares equitativamente num contexto de aprendizagem em grande grupo e aquando do trabalho em aprendizagem colaborativa, estando igualmente divididos entre aqueles que frequentemente alteram o tema da conversa perante o desconforto alheio e aqueles que raramente o fazem. Metade do grupo, quer esteja a trabalhar colaborativamente ou não, acredita em soluções consensuais, e age em conformidade, ao passo que a outra metade *nunca o faz* (25%) ou apenas procura uma solução comum a todos *algumas vezes* (25%), estando neste ponto um pouco díspar relativamente a toda a turma. Há uma clara maioria de elementos do grupo a acreditar que a sua opinião é respeitada pelos colegas, revelando as respostas que esta crença está mais enraizada aquando do trabalho colaborativo.

Representações relativas à Aprendizagem Colaborativa

Com já foi por nós mencionado, com a nossa primeira questão de investigação desejávamos perceber como é que um grupo de aprendentes de Inglês língua estrangeira do ensino superior percecionava as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que utilizava em contexto de sala de aula, no âmbito da aprendizagem colaborativa e não-colaborativa. Em coordenação com esta questão, referimos que pretendíamos averiguar se existiam diferenças nestas perceções relativamente à aprendizagem colaborativa *versus* a aprendizagem não-colaborativa. Ao efetuarmos esta análise mais detalhada queríamos tornar mais clara a perspetiva do universo em estudo relativamente a esta temática.

Neste ponto iremos analisar os resultados provenientes das afirmações do *Questionário das Estratégias de Aprendizagem: Dimensão Sócio-Afetiva* que nos permitem responder a esta questão, pelo que iremos aceder às representações que a turma possui da aprendizagem colaborativa, através da comparação de pares de afirmações idênticas que só diferem no contexto (ambiente de aprendizagem colaborativa *versus* ambiente de aprendizagem em grande grupo). Vejamos a primeira figura que sistematiza as diferenças entre as afirmações **d4** e **d5**.

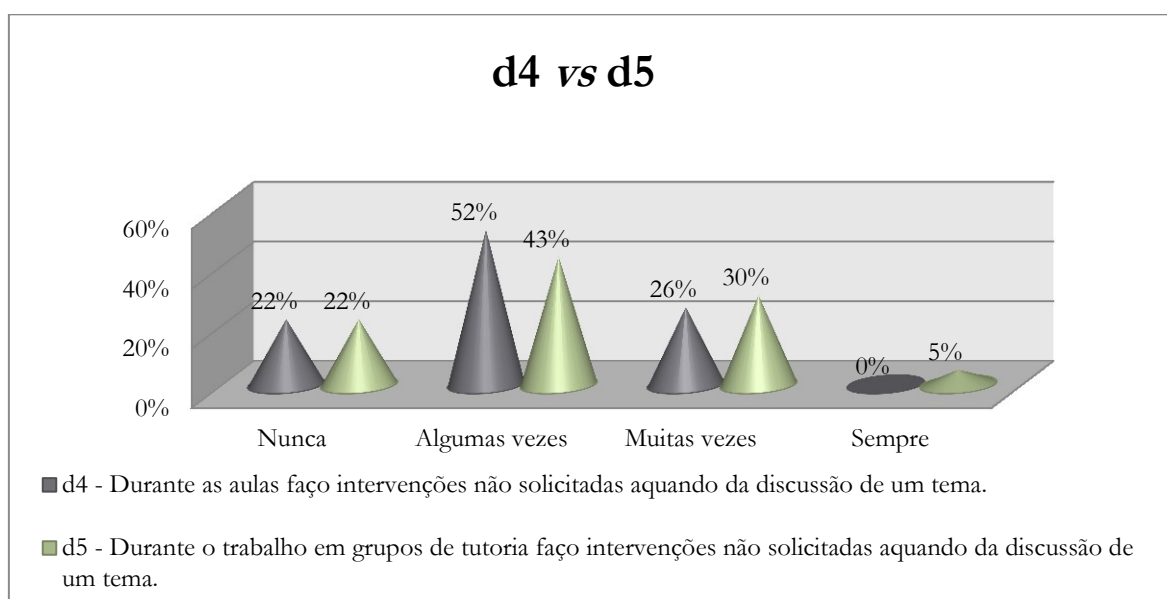


Figura 43 – Aprendizagem colaborativas *vs* não colaborativa: d4 *versus* d5

d4↔Durante as aulas faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.

d5↔ Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.

Embora não de forma muito acentuada, através da comparação das duas afirmações é perceptível a tendência dos alunos da turma para efetuarem mais intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema durante o trabalho em grupos de tutoria, o que nos permite concluir que existe mais à vontade social em contextos de aprendizagem colaborativa.

Na figura seguinte apresentamos o confronto entre a afirmação **d6** e a **d7**:

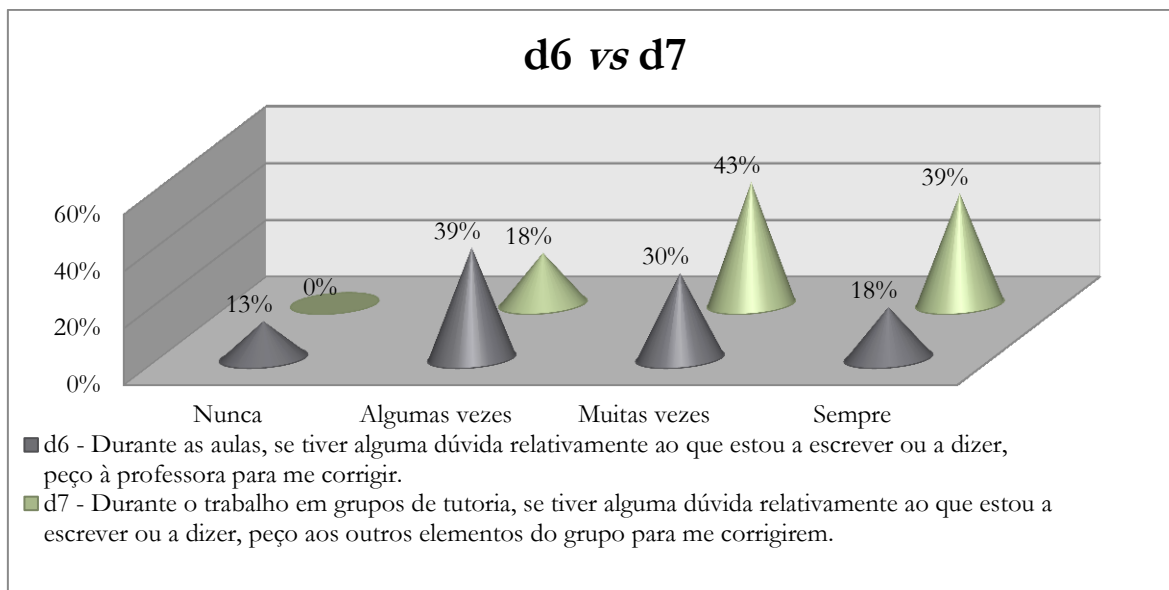


Figura 44 – Aprendizagem colaborativas vs não colaborativa: d6 versus d7

d6 ↔ Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço à professora para me corrigir.

d7 ↔ Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço aos outros elementos do grupo para me corrigirem.

Através do confronto deste conjunto de frases, podemos averiguar o uso pelos alunos de pedidos de correção docente nas aulas e contrastá-lo com os pedidos de correção interpares que efetuam em situação de trabalho colaborativo. Deste cotejo, apercebemo-nos de que, num contexto colaborativo, a interpelação de colegas para esclarecimento de dúvidas é bastante mais frequente do que a abordagem da docente. A percentagem de alunos que efetua sempre um pedido de correção aos colegas é o dobro daquelas que solicita sempre auxílio docente. Verifica-se um acréscimo na percentagem daqueles que muitas vezes solicitam apoio quando este é dado pelos pares, e não existem elementos da turma que *nunca* solicitam ajuda dos colegas, ao passo que 13% *nunca* pede ajuda à professora.

Passemos para o próximo gráfico:

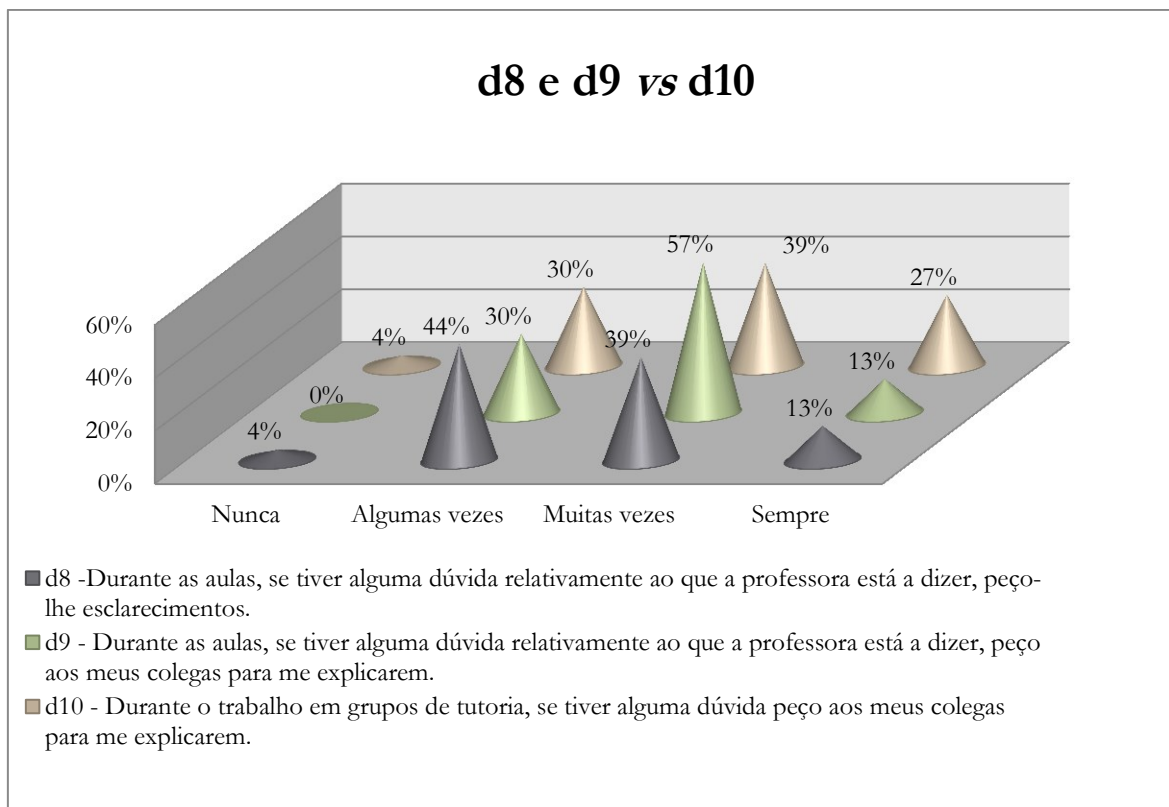


Figura 45 – Aprendizagem colaborativas vs não colaborativa: d8 e d9 versus d10

d8 ⇨ Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço-lhe esclarecimentos.

d9 ⇨ Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço aos meus colegas para me explicarem.

d10 ⇨ Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem.

Ao analisarmos estas três afirmações em conjunto, podemos aceder ao comportamento que a turma tem perante o esclarecimento de dúvidas. Os dois primeiros itens são respeitantes unicamente a questões suscitadas pelo discurso docente, em que conseguimos saber se os alunos dão preferência às explicações dos seus colegas ou da professora. Tendo estabelecido esta preferência, na segunda e terceira afirmações conseguimos comparar a frequência dos pedidos de esclarecimento interpares nas aulas e nos grupos de tutoria. Durante as aulas, cerca de metade dos alunos, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, pede-lhe esclarecimentos com frequência. Esta percentagem sobe para os 70% quando as dúvidas são tiradas pelos colegas. Por outro lado, quando as dúvidas são dentro dos grupos de aprendizagem

colaborativa e dizem respeito a algo que os pares disseram, o número de alunos que tira dúvidas com frequência é semelhante. No entanto, há que frisar que, dentro desta frequência, durante o trabalho colaborativo, duplica a percentagem de inquiridos a colocarem dúvidas *sempre* aos colegas, o que é significativo pois demonstra existir efetivamente uma atitude de entreaajuda mais vincada nos grupos de aprendizagem colaborativa.

A próxima figura é respeitante à afirmação **f1** *versus* a afirmação **f2**:

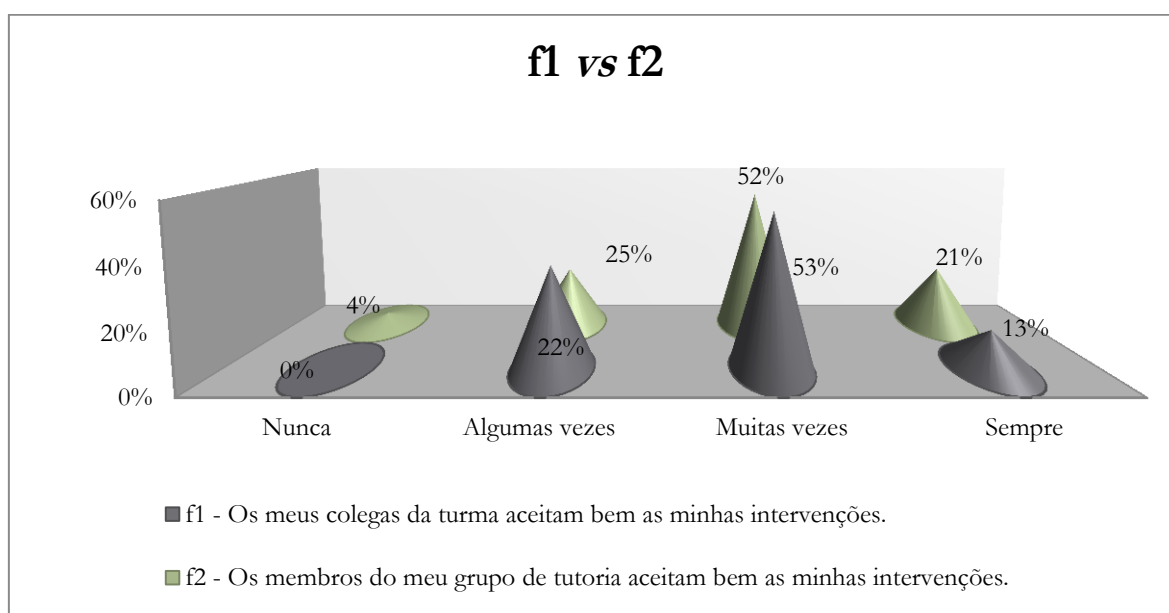


Figura 46 – Aprendizagem colaborativas *vs* não colaborativa: f1 *versus* f2

O cotejo destas duas frases permite-nos aceder à perceção dos alunos relativamente à opinião que os outros colegas têm de si em contexto de sala de aula e em situação de trabalho colaborativo. Há várias inferências que podemos tirar, pelo que começaremos por aquela que se nos afigura mais saliente, que é o facto de haver o dobro de alunos a afirmar que a sua intervenção é sempre bem aceite nos grupos de tutoria em relação à percentagem dos que declaram que tal acontece no contexto não colaborativo. Se agruparmos as duas opções relativas a uma frequência elevada, também a percentagem de alunos que sente que as suas intervenções são bem acolhidas é mais alta no seio do grupo. O único valor dissonante diz respeito a 4% dos inquiridos que afirmam que a sua opinião *nunca* é bem acolhida num contexto colaborativo. Tendo em conta o exposto, podemos

concluir que, em termos globais, a percepção do aluno relativamente à opinião que os outros colegas têm de si em situação de trabalho colaborativo é significativamente melhor do que aquela que referem existir em contexto de sala de aula.

Passemos para a figura seguinte que faz o cotejo entre a desvalorização da opinião num contexto colaborativo e em grande grupo:

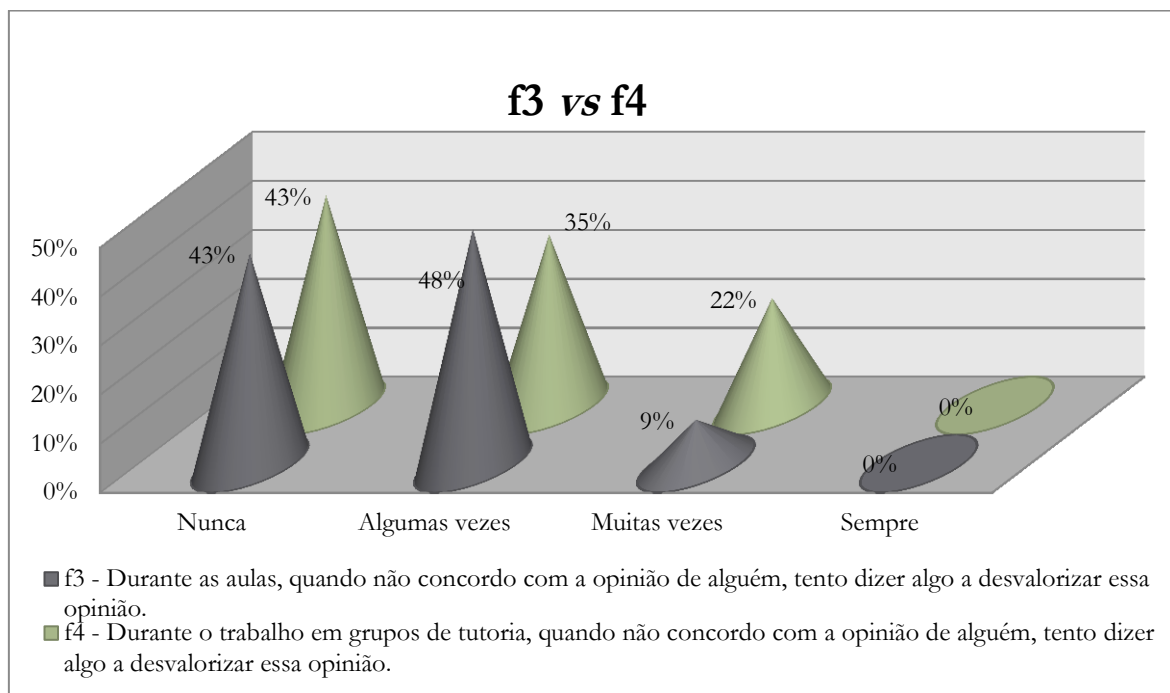


Figura 47– Aprendizagem colaborativas vs não colaborativa: f3 versus f4

Estas afirmações pretendiam apurar se os alunos recorriam a demonstrações de discordância com uma carga emocional negativa, procurando retirar valor ao ponto de vista dos seus pares, e ao compará-las saberemos se o fazem mais frequentemente nas aulas em grande grupo ou durante a aprendizagem colaborativa. Este tipo de atitude não é muito frequente por parte destes alunos, havendo 43% que afirmam *nunca* desacreditar o ponto de vista dos seus pares, qualquer que seja o contexto. Há uma tendência para haver mais demonstrações de discordância no grupo de tutoria, com 22% dos inquiridos a afirmar que desvalorizam muitas vezes os seus colegas, ao passo que num contexto não colaborativo tal só acontece com 9% dos respondentes. Este dado é significativo,

permitindo-nos concluir que as atitudes com carga emocional negativa, embora não sejam muito comuns, estão mais presentes na aprendizagem colaborativa. Para tal facto, podemos aventar a hipótese de os alunos não sentirem qualquer pressão para demonstrarem concordância com os outros quando estão nos grupos, e sentirem essa mesma pressão durante a aula em grande grupo, talvez por considerarem que tal seria malvisto pela professora, ao passo que no grupo colaborativo estão entre os seus pares e podem agir de forma menos condicionada.

A próxima figura diz respeito às afirmações **f5** e **f6**:

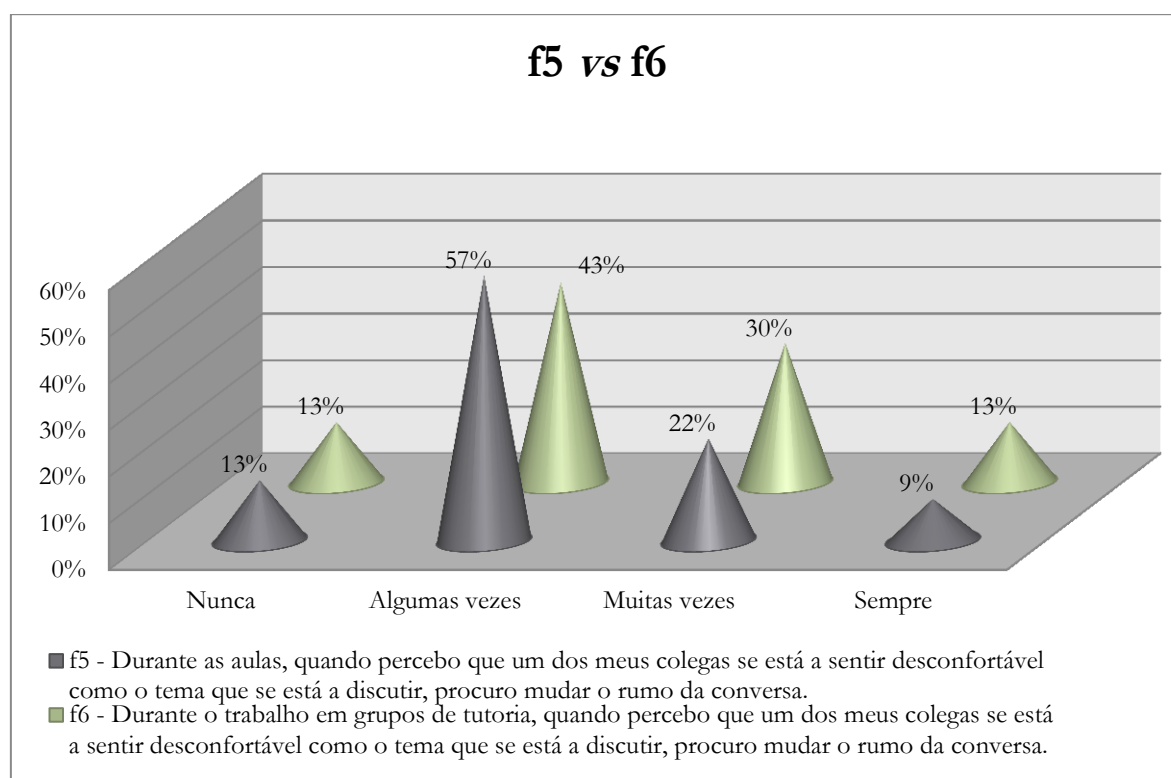


Figura 48 – Aprendizagem colaborativas vs não colaborativa: f5 versus f6

f5 ⇨ *Durante as aulas, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.*

f6 ⇨ *Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.*

Através da comparação deste par de afirmações, podemos averiguar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento e avaliação emocional de pares nas aulas de aprendizagem não colaborativa e colaborativa. Neste caso os valores não são muito diferentes, havendo apenas, no caso da aprendizagem colaborativa, um aumento na percentagem de alunos (de 31% para 43%) que procura *sempre* ou *muitas vezes* mudar o rumo da conversa quando percebe que um dos seus colegas se está a sentir desconfortável com o tema que se está a discutir. Esta subida percentual poderá estar relacionada com o facto de os alunos sentirem mais liberdade para mudar de tema num contexto colaborativo, já que numa aula em grande grupo tal situação é mais improvável acontecer.

A figura seguinte ilustra a dicotomia entre a aprendizagem colaborativa e a não colaborativa no que respeita à tentativa de chegar a consenso:

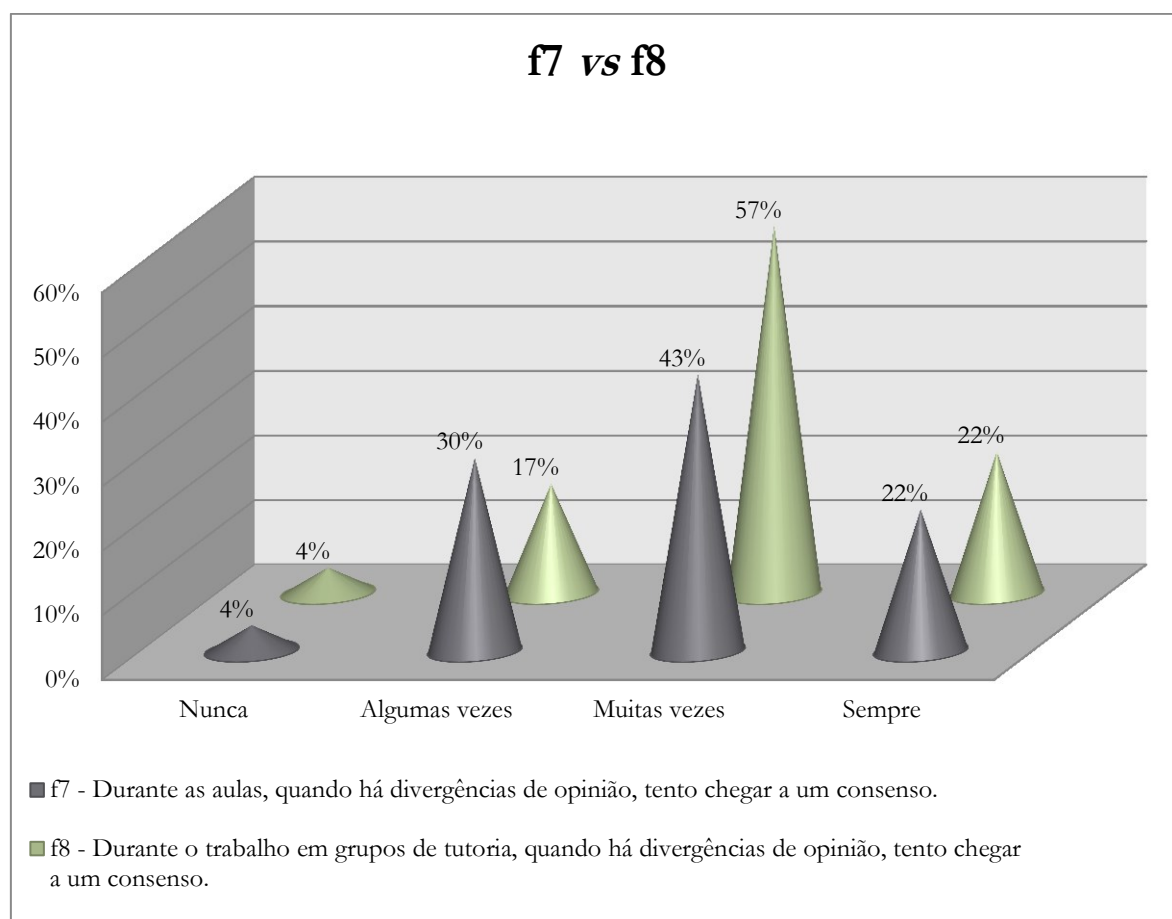


Figura 49 – Aprendizagem colaborativas vs não colaborativa: f7 versus f8

f7 ⇨ *Durante as aulas, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.*

f8 ⇨ *Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.*

Estas afirmações tinham como objetivo lato averiguar se os alunos recorriam a demonstrações de entendimento, se manifestavam concordância e veiculavam as suas ideias em contexto de sala de aula e de que forma o faziam em situação de trabalho colaborativo. Numa perspetiva mais estreita, pretendíamos saber se, por um lado, os alunos eram sensíveis à existência de diferenças de opinião e se, complementarmente, acreditavam ter uma postura proactiva relativamente a esta situação, procurando chegar a um consenso.

No confronto das duas frases, é interessante verificar que, embora a percentagem de alunos que tenta *sempre* chegar a um consenso seja exatamente igual em ambos os contextos, o panorama se altera na resposta *muitas vezes*, com mais alunos a escolherem esta opção para a aprendizagem colaborativa. Tal faz com que possamos inferir que é mais comum tentar chegar a acordo quando se trabalha colaborativamente do que o é durante uma aula em grande grupo, com 34% dos alunos a responder que *nunca* ou só *algumas vezes* procuram alcançar soluções consensuais num contexto não-colaborativo.

Vejamos o que sucede na comparação das duas próximas afirmações, presente na figura 50:

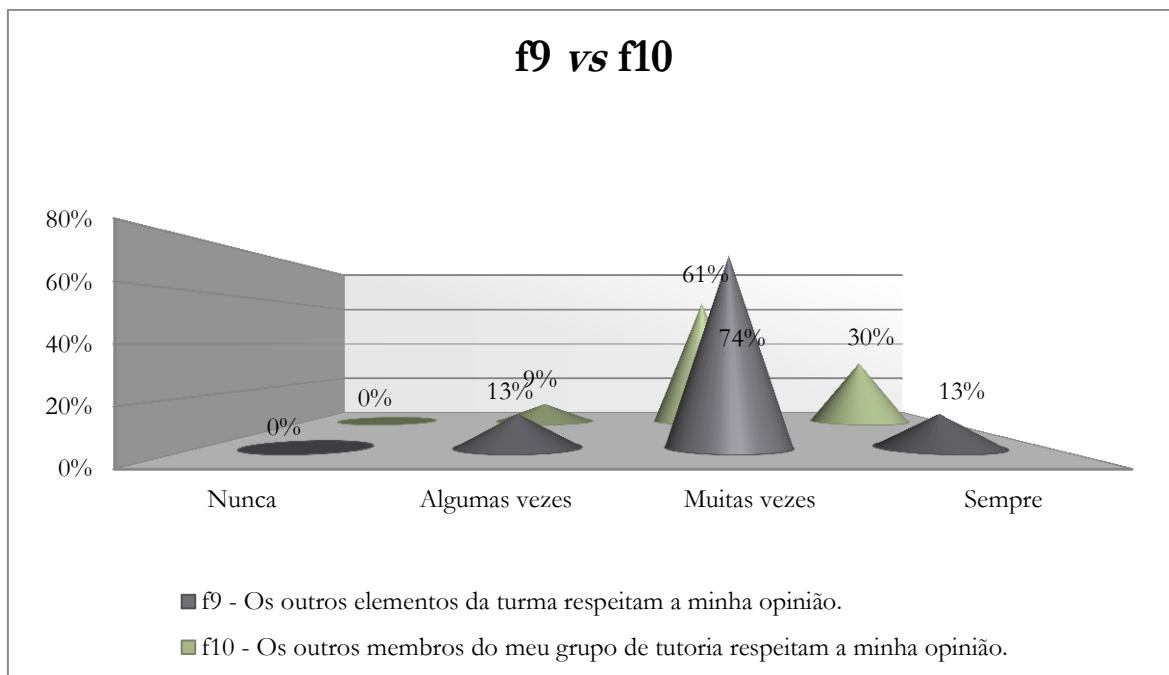


Figura 50 – Aprendizagem colaborativas vs não colaborativa: f9 versus f10

f9 ⇨ Os outros elementos da turma respeitam a minha opinião.

f10 ⇨ Os outros membros do meu grupo de tutoria respeitam a minha opinião.

O cotejo destas duas frases permite-nos aceder à percepção do aluno relativamente à forma como os seus colegas recebem as suas opiniões, quer num contexto de aprendizagem em grande grupo quer quando este se encontra integrado num grupo de aprendizagem colaborativa. O resultado mais expressivo provém da comparação da resposta *sempre*, havendo um desequilíbrio grande entre os dois contextos: Apenas 13% dos inquiridos acha que a sua opinião é *sempre* bem recebida pelos seus pares quando se encontra numa aula não-colaborativa, ao passo que este número sobe para mais do dobro quando trabalha em grupo. Somente 9% dos inquiridos refere que a sua opinião é algumas vezes tida em conta pelos outros elementos do grupo, verificando-se assim um alto nível de confiança na aceitação pelo outro das próprias opiniões aquando da aprendizagem colaborativa.

Com o cotejo destas duas últimas frase terminámos a nossa análise comparativa entre os resultados relativos à aprendizagem em grande grupo e aqueles referentes à aprendizagem colaborativa. Através desta análise comparativa foi-nos possível concluir que, na sua globalidade, os alunos têm uma perceção bastante positiva da aprendizagem colaborativa, verificando-se que esta sai maioritariamente favorecida na comparação. Portanto, parece-nos claro, a partir destes resultados, que a aprendizagem colaborativa constitui uma mais-valia, já que, tal como referimos anteriormente, beneficia os aprendentes no que diz respeito à motivação e às atitudes relativamente ao estudo, e à convicção de que o sucesso académico pode ter origem nos próprios esforços e aplicação discente, ao invés de ser um resultado direto do ensino do professor. Tal noção está igualmente presente em Almeida e Araújo e Sá (2003), que advogam que “a aprendizagem das LE, marcada por um ambiente de colaboração entre pares, permite que cada um contribua com o seu potencial cognitivo, afetivo e accional” (p. 94).

6.2.3 Análise dos resultados do *corpus* de Interação Verbal Didática

Esteves, Arumí e Martín-Peris (2006) referem que os enunciados emergentes da atividade discursiva são reveladores e relevantes: reveladores, porque todas as formas linguísticas produzidas pelos participantes na interação remetem de algum modo para o seu estado cognitivo, afetivo e social; relevantes, porque essas formas relacionam-se invariavelmente com a mesma intenção de completar a tarefa que se lhes apresenta. Assim sendo, foi com o pressuposto de que encontraríamos enunciados relevantes que partimos para a análise do *corpus* de interação verbal didática.

Como referimos anteriormente, a abordagem mais consentânea com o que pretendíamos estudar foi utilizar a categorização por indicadores de episódios, operacionalizados numa grelha. O grupo estudado (Grupo 3) era constituído por quatro elementos, tendo sido elaborada uma grelha de análise para cada um

deles⁶¹. Ao iniciarmos a análise fomos confrontados com o facto de alguns episódios não poderem ser atribuídos a um elemento isolado do grupo, pelo que foi criada uma quinta grelha (Grelha Grupo), para registar fenómenos de manifestação marcadamente coletiva⁶².

Esta grelha com indicadores foi preenchida com episódios significativos, ou seja, sequências de interação verbal em que os aprendentes revelam estratégias de aprendizagem sócio-afetivas. A circunscrição das fronteiras destes episódios interativos é complexa e falível, já que, como asseveram Rodrigues e Braga (2014), não subsiste um critério irrefutável para essa delimitação que possa ser aplicado em todas as situações. Os autores referem as razões para existirem estas dificuldades em delimitar fronteiras na interação:

Embora possamos considerar como critérios para a sua delimitação a unidade de lugar e de tempo em que os participantes se encontram e falam entre si, a manutenção da interação entre as mesmas pessoas, a manutenção do mesmo objeto temático, em muitos casos nenhum destes critérios pode ser aplicado com rigor. Não é raro assistirmos à introdução de vários tópicos ao longo de uma mesma interação. (Rodrigues & Braga, 2014, p. 12)

No nosso caso, a grelha de análise funcionou como um circunscritor auxiliar, o que facilitou a seleção dos episódios significativos. Importa clarificar que se entendem ‘episódios significativos’ como sendo “uma sequência ou unidade comunicativa, constituindo-se numa série de actos de iniciativa de um dos participantes que procura obter do outro um determinado resultado a propósito de um determinado conteúdo” (Schmidt, 2011, p. 216). Estes episódios assumem-se como “cenas de um palco sócio-afetivo em que se vislumbra, num efeito de lupa, a mobilização dos repertórios sócio-afetivos” (Melo, 2006, p. 304).

Assim, após a recolha e transcrição dos dados, iremos proceder agora à sua descrição compreensiva, por intermédio do instrumento de análise que

⁶¹ Ver Anexo 3.

⁶² Ver Anexo 3.

construímos, atrás apresentado, constituído por categorias que estabelecemos previamente e com outras que emergiram de um contacto preliminar com os dados. Dividimos esta análise em duas partes, pelo que num primeiro momento iremos tratar da dimensão afetiva, à qual se seguirá a dimensão social.

A Dimensão Afetiva

Os cinco primeiros indicadores, relativos a esta dimensão dizem respeito a estratégias para **diminuição do stress**. De forma sucessiva, iremos seguidamente efetuar a sua análise.

1	- Respirar fundo/suspirar aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.
---	---

Segundo Schmidt (2011), as marcas para-linguísticas, tais como os suspiros, podem apontar para tonalidades afetivas negativas. De acordo com Oxford (1990), suspirar, embora possa indicar uma situação afetiva negativa, poderá estar relacionado com uma estratégia de redução do stress. Esta estratégia de diminuição do *stress* não parece ocorrer frequentemente, já que, dos quatro alunos do grupo, o aluno P nunca a utiliza e B regista somente uma ocorrência (quando o grupo está a tentar escrever uma frase e não está a conseguir):

G: joanne
 B: [suspiro] joanne...
 M: joanne ...

A aluna M e o aluno G utilizam esta estratégia de formas algo diferenciadas, e com pouca frequência (M com 4 ocorrências e G com 6).

G suspira mais do que respira fundo, e tal situação coincide geralmente com dúvidas relativamente à tarefa:

G: this is before yeah this is
 M: D..... D?

G: before yeah this is before so [suspiro] what
 where is the?
 B: this is

ou desânimo em relação à mesma:

G: confusing [suspira] because he said the works in Chelsea for a long time xx i don't
 know xxx

M recorre às duas estratégias, respirando fundo e suspirando em situação de *stress* e ansiedade, o que por duas vezes despoleta um comentário por parte de colegas para que relaxe:

M: *ebbbb... onde é que tá? away at border school... no final do parágrafo? ele não quer xx? ou não foi à escola ou...* [suspira]
 G: *pode ser! take it easy!*

G: open it again!
 B: the parrot... will... said the bad words again to him.... to the man...
 M: [respira fundo]
 B: take it easy m

2	- Riso/piadas aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.
---	---

O riso é muito frequente neste grupo, havendo igualmente momentos em que são feitas piadas aquando de situações potencialmente stressantes. No entanto, é de referir uma assimetria entre os elementos do grupo, com dois alunos a rirem-se com muita frequência (M e G), e os outros dois a recorrerem ao riso e às piadas bastante menos vezes.

Em situações individuais, os alunos riem-se como forma de reagir à ansiedade, mas também se riem com piadas que surgem para quebrar situações de tensão e *stress*. Tal vem na linha do que preconiza Bouchard (2000), que refere que o riso na interação pode ser revelador de uma emoção negativa.

A aluna M é aquela que mais se ri, o que parece indiciar que tal é fruto de nervoso, muitas das vezes por causa de falhas ou dificuldades nas tarefas, como

ilustra o caso do excerto seguinte, em que cada elemento do grupo tinha uma resposta diferente:

P: four two one
M: { five three
G: { four two
M: one five three [ri-se]

À semelhança de M, B ri-se quando está nervoso:

M: you are nervous? [ri-se] why?
B: { it's my first time! i do this [ri-se]
M: { ah... ok... my god

G ri-se bastantes vezes quando o ambiente no grupo está tenso, embora não aparente nervosismo ou ansiedade. Faz piadas com muita regularidade, brincando com vários assuntos:

G: poker
B: and you think we can get...
G: poker *pode ser...* pokers and drugs... [ri-se] we are very naughty! yes we are!

G: *ehh... e o ten?*
M: *ehh... o meu era daquele homenzito que tava na casa de banho e que perdeu a... a carteira lá no... na sanita.... do TGV*
G: { *ah malandro!*

P é aquele que menos utiliza o humor no grupo. Quando efetivamente recorre ao humor não é frequente rir-se, preferindo dizer piadas aquando de situações de tensão, mesmo quando é ele próprio o causador desse *stress*:

M: in english P!
G: he became ehh...
Prof: xx a thing but the next...next time eh... i didn't hear you... it was your luck... you know... you should be thinking about something else...
G: yes
P: M is our favourite... policewoman!

B não costuma iniciar as piadas, mas dá-lhes continuidade:

P: his way... his way back *também pode ser...*
G: back... safely
M: and faster...
G: { ...and... faster [ri-se]
B: { and faster... and faster... and faster...
M: { [ri-se]

M por vezes faz piadas, embora tal seja raro:

M: i see you are **crazy!** completely [ri-se]
B: lalalala
M: chegas mesmo a tar **sick!**...

Mais frequente é M rir-se das piadas que outros elementos do grupo fazem:

P: the car is out of gas!...
M: car? gas?
P: because the gas is too expensive!
M: [ri-se]

G ri-se com frequência quando se engana:

M: **waaaaait!**
G: what?
M: tha...this is second paragraph no?
G: ah yes [ri-se]
M: [ri-se] well... P

Quando os outros se enganam, G também se ri:

M: just outside the box he crossed it and mi...raculo..ly ...
G: [ri-se] **miraculously**
M: { mira... cu...lously
G: { miraculously

Também B se ri quando há mal-entendidos:

G: [suspira]
P: so... he began... he

G: he began? ... he became...
 P: *eu tava a falar da cinco*
 B: [ri-se]

À semelhança de G e B, também P se ri dos outros quando estes se debatem com mal entendidos ou problemas de compreensão:

P: *mandíbulas de metal!*
 B: hem?
 P: *mandíbulas de metal!*
 B: *mandíbulas de metal?*
 P: *mandíbulas...* [ri-se]

G faz piadas com os erros dos outros:

B: after all.. after all i stay with...
 G: after all there was another... after all there was another

e ri-se quando os outros alunos fazem piadas com ele:

P: *posso?*
 B: wait! i i see Gil is writing very concentrated...
 M: yes
 B: his ears are smoking...
 G: [ri-se]

Por vezes, aquando de situações de tensão, G interpela um elemento específico do grupo, brincando com ele:

B: i'm very calm! ... i'm very very relaxed
 G: beat it beat it tell me what you beat it beat it [canta e assobia] *como é margarete tá-se bem?* [ri-se e assobia]

Quando não sabe uma resposta, M por vezes ri-se:

M: loo [soletra] *L..o..o..*
 [ri-se]
 B: { hem?
 G: { [soletra] *L..o..o.. loo?*
 M: *sim!* [ri-se] *ou lá ou sei lá* [ri-se]
 G: lol lol!

M: { lol
 B: { não faço a mínima ideia!
 M: [ri-se]

G também reage desta forma quando não sabe:

G: true... [ri-se] but i don't know
 P: xxx

Também B se ri quando não sabe algo:

G: { ...yes... who is that?
 B: { i think it's mine! it's one of my texts... but i don't know.. [ri-se]

M ri-se quando fica irritada:

M: you are soo..... ohhhhhh I'm upset with you! i'm upset I'll give you one kick
 in your ass and xx! [ri-se]
 P: [ri-se]

B ri-se em situação de conflito verbal:

G: mete **mete** aí metal jaws!
 B: mete sarjeta
 G: mete metal jaws aí
 B: mete sarjeta... [ri-se] mete sarjeta

Verifica-se igualmente a situação do riso coletivo, quando todos se riem ao mesmo tempo. Tal ocorre por vezes no contexto de problemas que podem causar ansiedade:

M: sim... [soletra]w.. r.. i.. s..t
 B: é pulso!
 M: quê?
 G: w?
 B: { [soletra]w.. r.. i.. s..t ?
 M: sim!
 B: é pulso
 M: ah pois é!
 [riem-se todos]

Quando é necessário fazer pouco barulho também surge o riso coletivo como fruto do nervosismo que tal situação acarreta (cf. Schmidt, 2011), visto o grupo ser penalizado por fazer ruído:

M: shhhhhhh..... ok... quiet
[risos]

Este mesmo fenómeno acontece por vezes como resposta a uma piada que vem quebrar o *stress* de uma situação:

B: *despenhado e não sei quê... e depois vem o... o repórter..*
P: ***não!** vamos falar numa cena simples e viu na televisão o newsreporter e não sei o quê a a dizer tal tal tal...é mesmo para acabar esta x hmmm... que é para nos desligarmos isto!...*
B: *esta esta... **linda composição!***
[riem-se todos]

Há igualmente ocasiões em que o riso de um elemento despoleta o riso sucessivo dos outros. Tal ocorre, por vezes, na sequência de uma piada:

B: we are ehh
M: { the best group! [ri-se]
B: { yes ! again! def definitely! we are talking about sex so
we are we are the best group!
G: { [ri-se]
M: { stop! stop! aaaah!
G: { ah yes! [ri-se] that's for sure!

O riso em cadeia surge também como reação a problemas na resolução de tarefas, em concomitância com piadas:

G: *então e quais é que foram as palavras que não percebeste?*
B: blob
G: lob?
B: { blob [soletra] *b..l..o..b..*
G: { blob? ... blob
M: *não sei*
G: *puzzle* bob... bob... lob

M: [ri-se]
 G: *puzzle* bob... [ri-se]
 B: [ri-se]

Como pudemos verificar, a existência de humor como estratégia de aprendizagem é bastante vinculada no grupo, o que nos permite concluir, de acordo com a classificação de Hadfield (1992) por nós anteriormente apresentada para grupos bem-sucedidos, que este grupo apresenta as seguintes características: i) o ambiente é positivo e solidário; ii) há uma empatia entre os elementos do grupo; iii) o grupo sabe divertir-se e iv) os elementos do grupo revelam uma atitude positiva enquanto aprendentes e desfrutam da aprendizagem.

3	- Ausência de feedback discursivo durante períodos de interação oral de todos os elementos presentes.
---	---

A observação deste indicador é bastante subjetiva, assim, apenas foram considerados episódios em que, estando os alunos em situação de intervir (estando na posse de toda a informação necessária), são os únicos que não o fazem durante 10 ou mais falas dos outros elementos do grupo.

Após análise dos episódios de interação verbal transcritos, apercebemo-nos de que esta é uma situação quase inexistente no grupo. Dois dos alunos nunca procederam desta forma (G e M), ao passo que o aluno B tem uma única circunstância em que não dá *feedback* ao grupo.

Apenas o aluno P regista 7 episódios deste teor, dois destes mais significativos que os outros, por razões distintas. No primeiro caso, todo o grupo está preocupado em saber a tradução de palavras que necessitam para trabalhar e a ausência de interação por parte do aluno começa a ser notada. Perante o longo silêncio de P, um dos elementos acaba por o interpelar diretamente, chamando-o à atenção:

M: i i think... translate the words i... we don't know
 G: we have written?
 M: what?

B: { no... we... we... already... done thi that...
 G: { we have to translate?
 B: we already had... the tran translations!
 M: yes i think yes
 B: again?
 M: yes....
 B: gil... ehh
 M: and
 B: the the gentle roan *ou o que é*
 M: { *isso é* gentleman!
 G: { *isso é* gentleman!
 B: yeah... but... mine... I don't know...
 G: you have a lot of them that you don't know...
 M: i have three words... i... i don't know
 G: and the other you you... you have already ehhh... write them? in portuguese?
 M: what?
 G: ehh... you said that you have... three words that you don't know...
 M: yes
 G: and the ehhh.. the another one?
 B: { another one?
 M: { another one is... **translate!**
 G: ah ok! that's nice!
 B: **pedro!** speak! **talk** to us!

O outro exemplo é também revelador, porque o aluno está presente, os outros elementos falam dele e nem assim P se manifesta:

M: and... bowels?
 G: pedro pedro... don't have any texts?
 B: { no i stay stay with two texts
 M: { bowels
 G: two texts? *então!* give one to pedro!
 B: i don't have it!
 G: teacher! teacher! teacher! pedro don't have any texts! ...
 B: i have two texts
 G: { you you gave the two.... ah ok! ok!
 Prof: { of course... but there's nothing I can do about it because he arrived late right?
 G: yes
 Prof: he had the opportunity to read it now so...
 G: ok...

Oxford (1997) refere-se às situações de silêncio aquando da aprendizagem colaborativa com sendo reveladoras da ansiedade linguística dos aprendentes. Não existem praticamente ocorrências neste ponto. Apenas são registados dois episódios com o aluno P. No primeiro, é suposto P contribuir com informações para a conversa, e consequentemente para a tarefa, mas não se manifesta, mesmo quando os outros elementos do grupo tecem comentários sobre ele, o que poderá ser indicador de ansiedade linguística (*cf.* Schmidt, 2011):

- M:** explain... the stories in... of pedro...
B: forget it
M: no? but but he don't know! another... story?
B: { he he already see it...
M: { oh no no another
B: he see it in ehh in screen
G: { yes
M: { yes... but...
G: but he he... saw it with ehh.. eyes closed... because he is sleeping
M: [ri-se]

No segundo episódio é feita uma pergunta à qual todos os elementos do grupo devem responder, a qual não está relacionada com a língua estrangeira mas com verificação de atenção, e P escolhe ignorar:

- B:** are you listening to me?
M: { yeah! yes!
G: { yes!
M: *deixa-me já escrever a ... a minha*
G: ok!... tell it

Embora Oxford (1990) refira que o silêncio pode significar ansiedade linguística, da análise destes episódios em que o aluno se mantém em silêncio, e de outros episódios em que se verifica uma atitude negativa ou ausente perante a interação, julgamos que tal não se aplica a este caso. No nosso entender, este aluno não está motivado para a aprendizagem da língua estrangeira em geral, e para a que

ocorre no contexto da aprendizagem colaborativa em particular. Na esfera sócio-afetiva, esta motivação, aliada a um conjunto de vontades e predisposições, é algo que o aluno é capaz de criar em interação, bem como a sua atitude perante a língua, os interlocutores e a comunicação, implicando um “processo em que o sujeito se disponibiliza a reconstruir constantemente a sua identidade linguístico-comunicativa” (Andrade *et al.*, 2003, p.494).

5	- Verbalização do próprio estado emocional.
---	---

A verbalização do próprio estado emocional é muito pouco comum, havendo um aluno que nunca o faz (P) e uma aluna que apenas se manifesta uma vez, numa resposta a um colega que lhe diz para se acalmar:

B: take it easy margarete...
M: my life is completely **crazy**

Para os outros dois elementos do grupo registam-se somente cinco episódios. B é muito explícito na afirmação dos seus sentimentos:

B: i feel very bad
M: about what paper? the teacher?
B: yes

M: what?
B: nothing
M: tell me bruno!
B: i'm very nervous

G assume o seu estado de nervoso uma vez, parecendo não se sentir muito confiante ao fazê-lo, já que metade da afirmação é sussurrada:

G: i'm very nervous ® i'm very nervous®

O outro episódio é mais interpretativo, surgindo numa situação de tensão em que G afirma que geralmente é calmo (embora esteja alterado no momento):

G: i'm not a stressed person! for me is like peace and love for everybody and so on...

Os próximos indicadores enquadram-se nas estratégias de **motivação**, sendo a primeira relativa ao recurso de expressões de automotivação.

6	- Proferir frases de auto-encorajamento.
---	--

Esta situação ocorre apenas uma vez, com G :

G: { depends of us... we have to... win again! we have to win again
B: { but... but eh... we are
 definitely the... best group so.... but we are...

Ou seja, não podemos considerar que exista uma prática regular de utilização de frases de auto-encorajamento no seio do grupo.

7	- Proferir frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.
---	--

Nesta estratégia verificamos que há comportamentos diversificados, já que o aluno P nunca recorre a ela, ao passo que os outros elementos do grupo o fazem com uma constância distinta. Efetivamente, G é bastante profícuo em elogios aos seus pares, B profere com alguma frequência frases positivas e M apresenta algumas ocorrências desta situação.

M recorre maioritariamente aos elogios globais ao grupo, reforçando a ideia de que são os melhores:

B: { we are ehh
M: { the best group! [ri-se]
B: { yes ! again! def definitely! we are talking about sex so
 we are we are the best group!

B: *já não sei o que ia dizer! ... ai! caraças!*
M: we are... *não sei quê*
B: { we are the champions
M: ~~we are the champions!~~ **yah!**

B efetua a maioria dos elogios ao grupo em geral, e não a membros do grupo em particular:

B: ~~our group is the...~~ is great! great x! definitely!
M: oh my god!

G profere frases positivas relativamente ao desempenho do grupo em geral:

G: yes! we did the exercise!... ~~you worked very well team!~~ nice work!

G é frequentemente mais específico do que os colegas no elogio, sendo mais detalhado na apreciação positiva:

G: so we are done boys! ~~we did an~~ **excellent job!**
M: yes

G: yes! because we... **talk!** in english!
B: we... talk in english?
G: ~~we always talk in english...~~ we are fantastic!

G é o único que faz bastantes elogios às prestações de elementos específicos do grupo:

G: and the eh... the another one?
B: { another one?
M: { another one is... **translate!**
G: ~~ah ok!~~ that's nice!

G: you are a... ~~you are very intelligent!~~ very good story!
P: thank you very nice! ... it's my job! i'm a writer!

Os episódios recolhidos para este indicador não contêm, na maioria dos casos, frases estritamente negativas, sendo as críticas na maior parte das vezes implícitas. Ou seja, o carácter negativo das afirmações é passado através do contexto, seja porque os alunos utilizam a ironia, seja através da utilização da voz mais elevada do que o normal (cf. Oxford, 1997). Por outro lado, estas ocorrências são pouco frequentes, contabilizando-se 12 episódios no total, e apenas com dois alunos a proferir apenas um comentário negativo cada um. Muitas das frases negativas estão dirigidas a P, o elemento do grupo que aparenta ter mais dificuldades em trabalhar colaborativamente:

Prof: i hope you are helping because you're a very good story writer... i hope you're helping [a falar com o P]

B: he's not helping! he's... talking always!

M: no? but but he don't know! another... story?

B: { he he already see it...

M: { oh no no another

B: he see it in ehh in screen

G: { yes

M: { yes... but...

G: but he he... saw it with ehh.. eyes closed... because he is sleeping

M: [ri-se]

B: you have to put her fingers... to open it... to open his eyes

P: open what?

G: your eyes!

Regista-se um episódio de desânimo explícito da maioria do grupo, em que G, M e B estão envolvidos (sendo aliás o único comentário negativo de M):

B: this is not working very well today

G: yes

M: it's so complicated

B: yes... very complicated

Tanto G como P dizem frases com implicações negativas relativamente à prestação de um membro específico do grupo:

- B:** yeah... but... mine... I don't know...
G: you have a lot of them that you don't know...

-
- M:** *ebbbb... onde é que tá? away at border school... no final do parágrafo? ele não quer xx ? ou não foi à escola ou ...[suspira]*
G: *pode ser! take it easy!*
M: *sem problemas!*
P: *assim não dá!*

G faz uma apreciação negativa do trabalho que o grupo tem de entregar:

- B:** the sound yes... go to.. leave it teacher ... give it to teacher we can possibly gain bit of more
G: i'm not very proud of it!

9	- Silêncio perante a necessidade de o grupo arranjar uma resposta.
---	--

Apenas o aluno P tem vários episódios em que se mantém em silêncio quando o grupo tenta arranjar uma resposta ou uma solução para uma tarefa:

- B:** how do you say... how do you say... obrigado?
G: obrigado? eehh obli....?
M: oblige....
B: obligate?
M: obligate
G: obli....? eehh

Mesmo quando a tentativa de resolução se prolonga bastante, P mantém-se em silêncio absoluto:

- G:** what did the television viewers see... coming off the tgv and why?
B: *o quê?*
M: what?
G: what did the television viewers see... coming off... coming off the tgv and why?
M: the fireman... **no!**... see the...
B: ...what text is that? is that?
 {

M: oil
G: the tgv!
M: in the first! is my my text yeah? wait!
G: is the second question!... what did the television viewers... see coming off the tgv and why?
B: { ah! hehe is the the... your text!
G: no!
B: yes!
G: it's the tgv text!
M: yes!
G: margarete text!
M: wait! wait! ...
G: ...what did the television viewers see coming off the tgv?
B: ehhehhh? ah! tgv! i i understand tg.. tv or something!
G: ah

A análise destes episódios vem reforçar a nossa hipótese de o aluno P não participar devido a ausência de motivação e predisposição para comunicar, não se prendendo com ansiedade linguística. No contexto desta hipótese, é de realçar que o aluno P possui bastantes recursos linguísticos, tendo um nível alto de compreensão oral e escrita, portanto a sua recusa em participar não se prende de todo com dificuldades linguísticas.

10	- Dizer que acha que a resposta é x.
----	--------------------------------------

Todos os alunos têm episódios em que arriscam dar uma resposta sem ter a certeza, embora M e P o façam com menos frequência:

M: meal... maybel

G: { mete aí P
P: { acho que é um procurador

De notar que a ausência de episódios em que estes dois alunos se aventuram a dar uma hipótese pode ser cruzada com os resultados da análise da ficha de

auto- e hétero- avaliação intermédia, com explicações distintas para cada um deles. No caso de M, a aluna avalia o seu nível de proficiência no que se refere à produção como baixo, pelo que poderá sentir que não valerá a pena contribuir com a sua hipótese. Por seu turno, o aluno P na sua auto-avaliação não refere qualquer ponto a melhorar na aprendizagem colaborativa, avançando com a classificação máxima para a sua prestação (ao passo que todos os colegas lhe dão nota negativa), demonstrando não ter noção de que necessita de interagir mais com o grupo. Ainda no que se refere a P, tal estará também relacionado, muito provavelmente, com a falta de motivação detetada no *corpus* de interação.

G e B, pelo contrário, arriscam dar uma resposta amiúde:

P: she was stuck in the
 G: “why was she”
 B: i think is the third one

G: ehhh tackle is ehh... é tipo... não é falta é... é uma entrada
 M: sim
 G: i guess

Noutras ocasiões, B e G dizem que não têm a certeza se o que o colega diz está certo:

M: yes... first read... look the first one is the next... the next Saturday... is? is it?
 G: yeah perhaps

G: was she... was she married?
 B: i think so i think so... but... but it's not important

11	- Dizer que não sabe
----	----------------------

Os alunos do grupo afirmam com muita frequência que não sabem. Dentro deste indicador, podemos distinguir entre duas situações diferentes: quando o aluno é interpelado diretamente pelos outros elementos do grupo e responde que não

sabe, ou quando, no fluir da interação, sem a resposta ter de ser dada por aquele aluno específico, este julga ser importante referir que não sabe, dando o seu contributo na mesma, em vez de permanecer em silêncio e suscitar a dúvida se não tinha a certeza e por isso não arriscava falar.

Relativamente à primeira situação, o aluno P tem vários destes momentos, em que os outros lhe dirigem diretamente uma pergunta e ele afirma que não sabe:

G: what do you think P?
P: i don't know

M também tem algumas respostas que se enquadram nesta primeira situação:

G: what you think, M?
M: i don't have idea

De ressaltar porém que a esmagadora maioria dos episódios é relativa à segunda situação descrita, em que os alunos informam os outros membros do grupo que não sabem algo:

P: unfair... *não sei...*
M: i don't know... next!

G: get stuck?
B: i don't... i don't know how to write it

M: { hi! i'm here! ... *not... que é que é para fazer? assim só por acaso?*
B: { *não sei!*
G: i don't know!
M: [ri-se] me... me too! me too i don't know

Os episódios relativos a este item são muito poucos, totalizando 6, com P a não contribuir com nenhum e M somente com 1. G e B são responsáveis pelo resto das interações relativas a este indicador:

G: no i... i guess it's ehhe into... into back of the net or... i don't know...

Os seis indicadores que apresentamos seguidamente dizem respeito à **monitorização emocional**.

13	- Verbalização de estado de frustração/emoção negativa perante contradição dos pares.
----	---

O valor dos episódios relativos a este indicador é residual, com apenas dois alunos (G e B) a revelar verbalmente a sua frustração perante a contradição dos colegas, num único episódio cada um:

B: ~~is is is not fair i i want to know what! it's not fair! i want to know...~~
G: private joke [ri-se]
M: [ri-se]

14	- Oposição/não aceitação perante correção fornecida pelos colegas.
----	--

Existem apenas alguns episódios de pouca aceitação da correção fornecida pelos colegas, reveladores de emoções didáticas negativas (*cf.* Oxford, 1997). B protagoniza um desses episódios, sendo o único em que a oposição à correção é explicitamente formulada:

B: ~~no seu... sexaggeeesimo... ano?~~
G: sex... sexagésimo sex sexagésimo só que é x... sept
M: sexa...
G: { sexagésimo
B: { sexagésimo?
M: ui! sexagésimo
B: ~~ainda tenbo dúvidas!~~
M: não! ela tá farta de dizer sexagésimo...

Nos outros episódios, trata-se mais de uma oposição passiva, que não é bem explicitada:

M: *então isso é o que fazem quando brindam! cheer!*
 B: { *não isso é com c*
 G: { *não isso é com c*
 M: *ai é com c?*

15	- Aquiescência/aceitação perante correção fornecida pelos colegas.
----	--

A maior parte dos elementos do grupo raramente verbaliza a aceitação perante correções dos pares, destacando-se um elemento (G) com ocorrências bastante acima da média do grupo. Assim, em diversas ocasiões, G aceita as correções de diferentes formas. A mais frequente é responder *pois*, *yeah* ou *OK*:

M: *ele entrou... numa floresta e depois com o canivete que traz poderes mágicos... ficou invisível*
 G: *ficou invisível e xxx*
 M: *não! ficou invisível para escapar dele....*
 G: *ok!*

Mas, por vezes, quando G demora algum tempo a aceitar que não tem razão, quando o faz é bastante explícito a reconhecer que não estava certo:

M: *six seven three!*
 G: *i think is not the correct answer!*
 M: *is it... believe in me!*
 G: *no because they they... at the four*
 M: *é o G e o P.... não! five four*
 G: *olha four... olha four the chapelheee*
 M: *yes*
 G: *they suffer a goal and and...*
 P: *qual é a dívida?*
 M: *no é five four two*
 G: *is five yah*
 M: *one six seven three*
 G: *yes yes é ok I was wrong... sorry*

16	- Verbalização da situação de tensão.
----	---------------------------------------

São raras as situações de verbalização de situação de tensão pelos alunos, com dois alunos a registar apenas uma ocorrência (B e P), G com duas e M com três. Estas verbalizações não são, por regra, muito explícitas, com exceção do episódio em que G diz a M que está muito nervosa, após esta o ter chamado à atenção por estar a cantar:

- G: try to make... try to make you mine...
M: hey G!
G: hiii you're very nervous today! *podem falar em português bora lá falar em português* [canta]

17	- Verbalização de estado emocional negativo.
----	--

Para este indicador foram selecionados episódios em que, direta ou indiretamente, fosse possível aceder ao estado emocional dos aprendentes através da interação verbal. Não há muitos episódios a registar, sendo a maioria deles de carácter indireto, em que a tarefa é classificada de forma negativa:

- B: one man ehh... bou eh... buy it but the others I don't know if liked! it's a very ehhh boring and eh... confusing text!
M: yes! i see!

-
- P: *preso numa árvore*
G: *pomos suspenso*
M: *suspenso...*
P: *ou amarrado... amarrado*
M: *no ar*
P: *não tá a ir bem... pronto! é um erro que tem! o que é que...*

No que se refere à explicitação de um estado emocional negativo, temos a situação de o aluno estar farto da aula:

- B: *já não posso ver inglês à frente!*
M: [ri-se]

E finalmente temos a expressão de emoções negativas relacionadas com a própria aprendizagem, as quais pertencem maioritariamente à aluna M:

M: [®]no! i'm stupid! i'm... so **stupid** my god! i'm write the name of guy... bad[®]

M: i'm *burra*!

B: in englishshhhhhh

M: i'm **donkey**!

18	- Verbalização de estado emocional positivo.
----	--

Este indicador tem representatividade quase nula no *corpus*, com apenas dois alunos a terem episódios de verbalização de um estado emocional positivo, sendo os mesmos pouco expressivos. G protagoniza o único caso em que a emoção é verbalizada de forma direta:

G: so! ... **Pedro! tell me! your story!** i'm very excited!

P: ok... there there was a boy... that eh... was doing an exam... in the class... and the time is up...

Se considerarmos a hipótese que temos vindo a aventar como sendo provavelmente verdadeira, ou seja, que três elementos do grupo estão já bastante motivados para a aprendizagem colaborativa, então afigura-se natural que não exista esta verbalização de emoções positivas como estratégia para a monitorização emocional, já que os alunos não necessitam de o fazer. No caso do aluno P, verificamos que ele se mostra desmotivado, e que não parece querer ou então não possui ferramentas que lhe permitam recorrer a estas estratégias de aprendizagem, o que nos poderá levar a alguma reflexão sobre este ponto, o qual debateremos de forma um pouco mais aprofundada na discussão de resultados.

Apresentamos seguidamente a dimensão social das estratégias de aprendizagem presentes no nosso *corpus*, a qual, como tínhamos referido anteriormente, é constituída por 21 indicadores, dos quais 13 são éticos e 8 émicos. A maioria

destes indicadores émicos diz respeito à cooperação enquanto estratégia de aprendizagem.

A Dimensão Social

Iremos passar agora a analisar os indicadores pertencentes à dimensão social, em que os primeiros indicadores dizem respeito ao **questionamento**. Este, enquanto movimento discursivo iniciado pelos alunos, é especialmente importante na construção de conhecimento, pelas razões avançadas por Hmelo-Silver e Barrows (2008): “Together these moves enable knowledge-building discourse. This discourse requires participant structures in which students are active participants in identifying knowledge problems and collectively improving their ideas” (p. 52).

19	- Pedido de repetição, pausa ou locução mais lenta.
----	---

Embora haja assimetrias na frequência com que cada membro do grupo solicita uma pausa, repetição ou locução mais lenta, na globalidade podemos afirmar que este indicador é extremamente utilizado ao longo do *corpus*, principalmente pelos alunos M e G.

Estes são igualmente os alunos que mais pausas solicitam:

G: yeah... horse is missing

M: wait wait wait wait

G: wait! wait! i have to to write! wait!

P: ok

É curioso verificar que, quando M necessita que algo seja repetido, não costuma utilizar as fórmulas aprendidas para tal na aula, nem recorre frequentemente ao português, dizendo só *what* nalgumas vezes. O que faz é repetir a palavra acerca

da qual tem dúvidas em tom de pergunta, para que esta seja novamente dita pelos colegas, muitas vezes no contexto da frase. Tal estratégia funciona na perfeição, não causando equívocos comunicativos:

M: i don't know... football... eh... heavy...what's mean heavy?
G: *pesado*
P: heavy metal
M: pesado?
G: *yeah pesado ou forte!*

Também P recorre à mesma estratégia:

G: no! girls! girls
P: girls?
M: { what? girls?
G: { girls

G utiliza igualmente a repetição interrogativa do vocábulo que precisa de ouvir novamente:

P: out of gas
G: out of gas?
P: **out...** of gas

Já B, quando necessita que algo seja repetido, recorre com mais frequência a interjeições interrogativas como *hem?*, *quê?* ou *eh?*:

G: why isn't glennys... embarrassed?
B: eh?
G: why isn't glennys... embarrassed?

Esta também é uma estratégia comum no discurso de G:

B: *pr'a capital*
G: hem?
B: *pr'a capital*

Embora não tão frequentes, há igualmente ocasiões em que são utilizadas formulações mais padronizadas para solicitar a repetição de algo:

B: when a car... is stopped... and then start to move... what? who...how do you say that?...

G: ~~...whaa? can you repeat bruno?~~

G: eh..why isn't glennys embarassed? eh because eh... contest judge eh think the paint... is too simple!

M: ...yes

B: ~~repeat the question?~~

20	- Questões de clarificação de dúvidas dirigidas exclusivamente à docente.
----	---

Neste indicador foram consideradas as situações em que o aluno se dirige diretamente à professora sem que tivesse sido decidido pelo grupo que iriam pedir ajuda docente. Os alunos do grupo por norma não manifestam este tipo de atitude, havendo porém algumas ocorrências, com uma distribuição desigual pelo grupo, já que M nunca o faz, B e P raramente questionam diretamente a docente sem acordo prévio e G fá-lo mais vezes do que todos os outros elementos do grupo juntos. Tal vem na linha do que Almeida e Araújo e Sá (2003) referem no seu estudo, afirmando que tal é revelador do papel do trabalho colaborativo como facilitador da aprendizagem.

Neste caso, verificam-se duas realidades diferentes, por um lado temos o caso de G e por outro o de P. Embora G faça com alguma frequência perguntas à professora, estas na sua maioria estão relacionadas com dúvidas relativas à gestão de tarefas:

M: and... bowels?

G: pedro pedro... don't have any texts?

B: { no i stay stay with two texts

M: { bowels

G: two texts? *então!* give one to pedro!

B: i don't have it!

G: ~~teacher! teacher! teacher!~~ pedro don't have any texts! ...

Em nenhuma das vezes em que G decidiu sozinho solicitar auxílio docente existiu qualquer tipo de reparo por parte dos colegas do grupo.

Já no caso de P, que faz uma pergunta em português à professora, para saber a tradução de vocabulário, tal não passa despercebido e P é chamado à atenção pelo colega por não estar a utilizar a língua estrangeira:

- P: *uma palavrinha pequenina!professora como é que se diz emprestar?*
B: **in english!**
P: *ui! não vai dizer nada?*
Prof: just translations!

Também B, quando pede à professora ajuda relativa a dúvidas vocabulares, é questionado pelo companheiro:

- B: teacher!
G: marck... *a c k ... l o m... a c k l o m... vírgula... dezasseis... eh filho...*
B: *de uma coisa.... não de uns pais... de uns pais influentes...*
G: *que é que foi?*
B: *vou perguntar-lhe sobre as mandíbulas*
Prof: yes?

Ou seja, parece haver aqui uma assimetria no que respeita à autonomia do grupo e quem a pode quebrar sem negociação, o que nos poderá levar a concluir que os elementos do grupo reconhecem a G legitimidade para tomar decisões sem consultar o grupo, e não a reconhecem para B ou P. Parece-nos que tal decorre do facto de G assumir muitas das vezes a liderança do grupo em momentos de indecisão, o que é reconhecido por Hadfield (1992) como sendo uma característica que permite que um grupo funcione bem. Por esta razão, os outros elementos não protestam porque provavelmente avaliam a decisão de G como sendo correta.

21	- Intervenção não solicitada.
----	-------------------------------

Uma vez que em contexto de aprendizagem colaborativa é difícil determinar quando se trata de uma intervenção não solicitada, escolhemos aqueles episódios em que existe um diálogo seguido entre dois elementos e um terceiro elemento interfere na conversa.

Porém, a interação verbal no seio do grupo não é tipificada segundo as rotinas descritas relativamente à comunicação pedagógica e a espontaneidade da mesma faz com que, num sentido lato, todas as intervenções que não resultem de um pedido expresso do colega caibam na categoria de intervenções não solicitadas, embora numa abordagem mais restrita não possam ser qualificadas como tal.

Só existe um episódio deste tipo em todo o *corpus*, protagonizado pela aluna M:

- G:** [®]this one[®]?
B: it is the first one the second one yes XXX [®]this is the second one[®]
G: yes i think this is the fourth
B: [®]i think in the surgery[®]
G: this is the next this and then this i think it is E , C, D, A
M: and A
G: and B i think it is

22	- Pedido de correção dirigido aos colegas de grupo.
----	---

Os pedidos de correção dirigidos aos colegas demonstram, por um lado, que o aluno que os efetua tem a autonomia comunicativa suficiente para os fazer, estando simultaneamente a treinar as suas táticas interativas (*cf.* Araújo e Sá, 2000). Por outro lado, ao fazê-lo, o aprendente está tacitamente a demonstrar a sua confiança no outro, e até, no conceito de aprendizagem colaborativa, já que acredita que o saber dos outros elementos poderá ser suficiente para o auxiliar.

O grupo está polarizado relativamente à frequência na ocorrência deste indicador, com um aluno a não efetuar nenhum pedido de correção aos colegas, uma aluna a fazê-lo somente uma vez e os outros dois elementos a pedirem a correção dos pares bastantes vezes.

Podemos distinguir quatro categorias de pedidos de correção. A primeira tem que ver com pedidos de tradução de português para inglês, em que o aluno que os solicita fornece já na pergunta uma possibilidade, que necessita ou de validação ou de retificação:

G: ... house... he... encontrou... find?
P: he found her...

Outro tipo de solicitação é relativo à correção de um trecho de uma frase que está a ser elaborada:

M: yes... first read... look the first one is the next... the next Saturday... is? is it?
G: yeah perhaps

A terceira forma é a solicitação de correção ortográfica:

G: *como é que se escreve* thout? thaute? thought... and she thought... that...
william...

Finalmente, existem os pedidos de retificação das formas verbais:

G: fall? *mas é passado ou é presente?* fall... fell... i don't know
P: fall...
B: i i think it's the same

23	- Pedido de esclarecimento dirigido aos colegas de grupo, relativo a discurso docente.
----	--

Fazer perguntas aos outros elementos do grupo é raro, com apenas dois alunos a registar este tipo de ocorrência, e, nos poucos casos em que o fazem, é maioritariamente de forma indireta, ou seja, pelo contexto percebe-se que estão com dúvidas acerca do que a professora disse, mas não as explicitam como tal:

Prof. [a falar com toda a turma] people! just pay attention to something please! you should give me the paper with the words in the first **ten minutes** so that you have the time to put the words into the place so don't...
G: *mete mete aí metal jaws!*
B: *mete sarjeta*
G: *mete metal jaws aí*
B: *mete sarjeta... [ri-se] mete sarjeta*
G: metal jaws... then the program got such
B: such... i need to read... read another to see...
P: xxx temos é que entregar isto já?
G: yeah

G protagoniza o único episódio explícito deste indicador:

G: *what is a fitter? what is a fitter? do you listen to this one teacher rita about what is a fitter?*

M: *it's... eeeehhh*

24	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas.
----	---

Existe um extenso registo de episódios neste indicador relativo ao **questionamento**, com todos os alunos do grupo a esclarecerem as dúvidas uns com os outros. Este movimento discursivo é especialmente importante na construção de conhecimento, visto requerer estruturas de participação nas quais os alunos são participantes ativos na identificação e resolução de problemas comunicativos (cf. Hmelo-Silver & Barrows, 2008).

O padrão que mais facilmente emerge de pedido de dúvidas é a solicitação de tradução de vocabulário da língua materna para a língua estrangeira:

B: *how do you say... how do you say... obrigado?*

G: *i'm in charge of the ... ma... manager? manager? qual é... how we say... treinador? P?*

P: *treinador? manager*

Embora não sejam tão recorrentes, verificam-se várias solicitações de tradução para português:

M: *o que é que é wizard?*

G: *wizard? é um feiticeiro!... so...*

G: *“the TGV, monsieur X accidentally dropped his wallet into the metal jaws of”... wallet...
o que é que é wallet?*

B: *wallet carteira*

Há igualmente casos pontuais em que os alunos fornecem a definição em inglês porque necessitam de uma palavra específica e não a reconhecem:

- B:** when a car is stopped... and then start to move... how do you say that?
G: ... stop and start to move again?
-

- G:** that's two... it's two words... you know that guy in the fields... football game?
M: yeah

O contrário também se verifica, havendo uma solicitação de definição de um vocábulo em língua estrangeira:

- M:** what... what's mean ahead?
G: i don't know

São efetuados vários pedidos de auxílio ou retificação ortográfica:

- B:** pen! *como é que se escreve* pen pen?
-

- M:** i don't know how to write caviar

Os elementos do grupo solicitam várias vezes ajuda para a compreensão de um trecho de um texto:

- P:** who... who was the... the lady?
G: mrs... eeh... mrs vanbrugh's
-

- M:** the bell rang... yes... is the first?
G: yes because eeh... because it refers about donna's class... and said...
M: and two?

São vários os episódios em que os alunos fazem perguntas relativas à gestão de tarefas no grupo:

- B:** this is to deliver to teacher?
G: think no she needed ...needed with a d... needed to to get...
-

- G: *como é que é?*
 B: i have to give...
 M: *o que é que é para escrever?*

A estratégia de aprendizagem seguinte é a **empatia**, com sete indicadores.

25	- Comentários positivos dos membros do grupo acerca da intervenção do próprio.
----	--

Embora poucos, há alguns registos de comentários positivos efetuados pelos membros do grupo. São sempre feitos em relação às contribuições dos vários elementos para a tarefa em curso e a maioria deles contém elogios diretos ao que o aluno diz, e portanto, de forma indireta, ao próprio aluno:

- B: that's a thief
 G: what... a thief?
 B: *sim*
 G: a burglar is a thief? *hey, that's fantastic*
 M: oh!
 B: i learned it in seeing the sims

Por outro lado, é de destacar que muitos destes comentários revestem a forma de interjeições de apreço:

- P: *então a avó mandou-o ir à floresta buscar a... a tal fruta*
 M: *e deu-lhe para o proteger... deu-lhe essas coisas todas mágicas*
 P: *yeah! o canivete e tal e tal e tal*

É interessante verificar que os comentários positivos mais diretos e marcados são dirigidos a P, que é o aluno menos participativo na interação e o único do grupo que foi avaliado negativamente pelos seus pares na ficha de auto- e hétero-avaliação intermédia da Aprendizagem Colaborativa.⁶³ Poderemos supor que estes elogios serão uma forma de incentivo para que o aluno melhore a sua prestação no seio do grupo:

⁶³ Cf. Subponto 6.4 deste documento.

G: you are a... you are very intelligent! very good story!
 P: thank you very nice! ... it's my job! i'm a writer!

P: e podemos contar uma história... dum... bacano... que tinha a avó doente... e ele precisava de ir à floresta... buscar uma uma... receita... de uma fruta mágica para a avó!
 M: boa!

G: to... como é que dizem isto?...
 M: ... to come home...
 G: to back?
 P: to back ...
 G: to back ..
 P: to make his way home!
 B: que estrondo!

26	- Comentários negativos após intervenção de colegas.
----	--

O valor dos comentários negativos é quase residual, sendo raros e nada expressivos. A maioria destes comentários adquire o seu valor negativo de forma indireta, através da utilização pelos alunos de palavras de negação/questionamento e/ou de um tom de voz mais alto:

G: como é que eles foram para o meio da floresta pá? his...
 B: **não!**
 P: the car... eh... is out of gas... then has...
 B: **no...** the car has has broke down... broke down and then... eh... they fall they... fall down... fall

As afirmações diretamente pejorativas são poucas, e provêm quase todas do aluno G:

B: *pr'a capital*
 G: hem?
 B: *pr'a capital*
 G: *não tem muito significado!*

27	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto de colegas.
----	--

Metade dos alunos do grupo nunca recorre a esta estratégia, e a outra metade fá-lo muito raramente. O elemento do grupo que regista mais episódios deste indicador é B:

- B: *despenhado e não sei quê... e depois vem o... o repórter..*
P: ***não!** vamos falar numa cena simples e viu na televisão o newsreporter e não sei o quê a a dizer tal tal tal...é mesmo para acabar esta x hmmm... que é para nos desligarmos isto!...*
B: *esta esta... **linda composição!**...*
[riem-se todos]

28	- Tentativa de chegar a consenso.
----	-----------------------------------

Os alunos do grupo procuram com muita frequência chegar a consenso, dando a conhecer a sua opinião e mostrando-se abertos a ouvir o ponto de vista dos outros. Tal é indicador de que os membros do grupo assumem a responsabilidade pela co-construção e gestão do conhecimento (cf. Kohonen *et al.*, 2014). Dentro destas tentativas, podemos distinguir diversos padrões interativos.

Um deles é o diálogo entre dois membros do grupo, em que um tenta convencer o outro de algo:

- G: *queres escrever tu? ... anda lá*
M: *hii não me apetece*
G: *anda lá*

- G: now i will tell **mine!**
B: why you? ... you... why shouldn't eh... tell my? first?
G: because I don't have too much space and i will... you tell yours in eh...
B: { but eh... my my story i will... **compact**... the story [ri-se]
G: { ah ok... so tell me!

Outra situação verifica-se quando um dos elementos pergunta algo ao resto do grupo ou a um elemento em particular, para saber se há unanimidade de opiniões/respostas:

B: { everyone... eh hh understands... eh hh the stories?
M: { understands? **yes!**
G: { yes!
M: **yes!**

M: “cried...barked”
B: xx...it’s cried
G: cried?
B: barked i think that... barked i think is i don’t know if it is i don’t think... i don’t know if bark is ...
M: the choking dog
B: is eh... *ladrar* or is...
G: no, perhaps is barked
B: no, cry
G: cry *é*
M: the dogs don’t cry!
B: but...
G: auuuuu
B: bark could be any..... i don’t know but i think it’s barked
G: barked... gazed up
M: do you agree, P?
G: it’s eh...
P: yeah
M: yeah, yeah
[risos]

Por vezes, embora os elementos do grupo procurem chegar a acordo, não o conseguem em pleno, pelo que se nota alguma reticência por parte daqueles que discordam:

G: *não poder...* can **saw** it... *não poder?*... can..
B: can see it... **see it**
P: saw it
G: xxx
P: see it! see it!
B: see saw

G: *família importante... importante*
M: { *é importante?*...
G: { *sim sim*

M: *então fica...*
G: *jean holtzer é... por quem... por quem é uma... importante xx*
B: *então é importante?*
G: *mas rica*
P: *é importante?*
B: *abastada?*
G: *abastada! é deve ser abastada!*
B: *[ri-se]xau!*
G: *não a sério deve ser*
B: *eu punha x*
G: *não mas é wealthy... não é com h é com w... deve ser abastada... é deixa estar abastada*
M: *next*

A maioria dos episódios regista uma tentativa de chegar a consenso entre três ou mais elementos do grupo, em que no final há uma cedência de opinião da parte de um ou mais alunos, que referem verbalmente a sua cedência, reforçando assim a unanimidade da decisão:

M: *what?*
G: *his his **hair** was bright red?*
M: *his...*
P: { *or his card red card... no?*
G: { *no! card no*
G: *because next... they say he sounded really angry like he was screaming*
P: *his face?*
M: *his face?*
G: *ah yes... yes... very nice!*
M: *because... he's angry*
G: *yes!*

G: *é **tackle**! é foul ou tackle?*
P: *shouldn't have been sent off for a foul... acho que é mais fault*
G: *because said... tack... eehh so scott perkins who was so huge he should have been playing rugby tackled barry woodhead ... tackled... oh we're going to see when...*
M: *yes*
G: *when we listen*
P: *ela estava a falar do terceiro passo ainda*
M: *yes!*
P: *aqui em cima*
G: *yes! it's tackled!*
P: *i think is fault because... ele não deveria ter sido mandado para a rua por uma falta como essa*

G: *não! dizia ... ele deveria ter sido mandado porque ele só apanhou um cartão amarelo*
P: *exato.. ele deveria.. exato*
G: yeah... put fault

B: suspenseful!
M: suspense... suspensful
B: put suspenseful...
M: no!
B: no! suspensful is a movie!
M: yes! eh ...
G: he get suspensful
M: stay in the air
B: yes... suspensful... he stayed in in...
G: { he get a net... he get... in a... net... a net... eh hh
M: { stay in the air
P: *querias amarrado?*
M: stay in the air... *preso numa árvore!....*
G: net
P: *preso numa árvore*
G: *pomos suspenso*
M: *suspenso...*

A necessidade de questões de divergência de opinião serem decididas pela professora só ocorreu uma vez, e ainda assim, solicitar auxílio docente foi decidido por consenso, o que é por demais significativo da capacidade de o grupo ser autónomo e confiar nas decisões interpares:

B: { in portuguese
M: { the ti... the title?
G: no i think we can...
B: speak in Portuguese? i think not!
M: i think yes!
B: { can I...
G: { eehhh
B: { should i ask to... the teacher?
M: maybe
B: teacher? ...

Os resultados relativos a este indicador são muito pouco expressivos, já que, embora se registem, para todos os membros do grupo, alguns episódios em que os alunos colocam alguma oposição ao ponto de vista dos outros, esta oposição, na maioria das vezes, é facilmente ultrapassada através do diálogo e/ou com recurso ao humor:

- G: *mas olha que isso já é muito! a gente tem pouco....*
M: *então achas que temos pouco? olha...*
P: *mas isso é rápido ... depois deu-lhe... com a sua.... coisa suíça cortou a rede... e deu-lhe uma cena para a invisibilidade... para os lobos não o verem... a partir daí encontra o lobo e passou o imprevisto...bebeu o líquido e safou-se... e depois olha! foi lá buscar o... a fruta!*
G: *é bué da comprido!... [ri-se] so...eh darknesss... então agora temos de ...*
-

- B: *suspenso... não sei como é que isso se diz... suspenso... suspenso... suspenso?... suspenso!*
G: *olha... nós podemos dizer... he fall in a trap... and a hole became... became...*
B: *não! because the trap is is... for... for wolves... not for him!... né?*
P: *yeah!*

Quando tal não acontece e existe uma oposição mais vincada, é igualmente comum os alunos apresentarem algum tipo de justificação para a negação:

- P: *e deu na televisão...*
B: *não percebo...esta é...*
P: *não!*
M: *® não! porque é que não pões que... deu na televisão®*
P: *é que isto não tem nada a ver meu!... esta cena*

Embora mais raros, há registo de alguns episódios em que os elementos do grupo não aceitam o ponto de vista dos outros, sem apresentar justificação para tal:

- B: **no!** because when she arrives
M: **shhhhh**
B: police already are there i think
G: no no no no!
-

- G: ne...will ne... we will reconstruct the stories? all of them?...

M: no!
 G: no?
 B: { i don't think so...
 M: { i don't know!

30	- Aquiescência/reconhecimento por parte do(s) colega(s) do grupo que o aluno tem razão.
----	---

Todos os elementos do grupo têm episódios em que lhes é reconhecida razão nos argumentos que apresentam ou nas soluções que oferecem:

B: of course xx
 G: ~~yes, yes~~ you're totally right

P: when he saw... the grandmother... she...
 G: ~~appears?~~
 P: ~~she appears!~~ é isso!

O padrão interativo mais comum deste indicador é a aquiescência dos alunos perante alternativas ou soluções corretas oferecidas pelos pares:

B: and he realized that...
 P: *não! agora temos que parar!*
 G: ~~yes~~
 M: ~~yes~~

M: *xxx do caviar ele está a dizer que está a gostar daquela história do...*
 G: exacto

31	-Os colegas do grupo desvalorizam/ignoram intervenção do aluno.
----	---

Neste indicador verifica-se uma polarização relativa ao número de episódios, já que um aluno reúne mais situações em que é desvalorizado e/ou ignorado pelos colegas do que os outros todos juntos. Assim, registam-se onze episódios deste indicador para B, ao passo que a totalidade destas situações relativas a G, M e P é dez. Não se encontrou nenhuma justificação para tal atitude, quer no estudo do

corpus da interação, quer nos resultados da heteroavaliação da aprendizagem colaborativa.

B é desvalorizado pelos colegas quando se baseia nos seus conhecimentos linguísticos para fazer uma afirmação (que se revela correta):

- B: *mas não é assim que se escreve!*
G: *é! é*
P: *é! é!*
B: *xxx holywood é com h!*
P: *what a mess! he had to know the... the way... all by... himself*

Não é igualmente dado muito crédito à opinião de B quando este dá um parecer subjetivo:

- B: *it is but...*
G: { *he... went... home... and he saw*
P: { *went... saw in the TV*
B: *why why why don't we put that the... grandmother... are interviewed... by a newsreporter?because is the... ehh is there*
M: *because she... i don't know*
G: *i don't know either... [ri-se]*
M: *[ri-se] fazem perguntas... e eu vou buscar..[ri-se]*

Tal também ocorre, embora não com tanta frequência, com outros elementos do grupo:

- M: *yes... well the... at the ten minutes to three?*
G: *yes*
M: *is the two...*
P: *[trauteia] não é nada! the whistle é o apito!*
G: *é?*
P: *acho que sim*
M: *i think the two is the last one*

-
- G: *the wood*
P: *ou forest...*
B: *... to the deep*

G: into the forest?

M: no!

Registam-se vários episódios em que um dos elementos do grupo é ignorado, ou seja, os outros alunos continuam a falar e não dão qualquer sinal ao colega de que foi escutado:

G: why isn't glennys.... embarrassed? ai no! we we write... it wrong ...why isn't glennys embarrassed?

B: who's glennys?

G: why isn't glennys embarrassed?

B: i don't know who is... who is glennys!...

M: ...glennys?

G: eh eh perhaps... because aaaa eh...she knows... that the the paint was done by a kid of... ehh is done.... by his kid

Como foi por nós mencionado, o *corpus* de interação foi analisado não apenas através de categorias pré-estabelecidas, mas também de outras, correspondentes a estratégias de aprendizagem identificadas nos dados e que não estivessem incluídas nas estratégias de aprendizagem sócio-afetivas da taxonomia de Oxford (1990). Tal prendeu-se com o facto de termos noção de que, ao procedermos à análise da interação com uma grelha formada pelo conjunto de indicadores pré-determinados pelo questionário da dimensão sócio-afetiva da aprendizagem, se tal nos permitiria comparar com um grau muito maior de rigor os comportamentos observados com as perceções dos aprendentes, iria por outro lado conferir bastante rigidez à análise do *corpus* de interação didáctica (ver ponto anterior).

Assim sendo, no decurso da análise e categorização do *corpus*, foi-nos possível constatar que havia estratégias de aprendizagem relativas à dimensão social emergentes de forma padronizada na interação que não se enquadravam no âmbito da grelha existente, pelo que não era possível incluir estes episódios, não obstante a sua relevância. Como tal, decidimos construir um conjunto de indicadores para além dos do questionário que nos permitissem incluir estes episódios no nosso estudo, os quais passaremos a analisar.

Os primeiros dois indicadores dizem respeito à **estratégia de questionamento**.

Em primeiro lugar, quando um elemento do grupo se dirige especificamente a outro membro do mesmo grupo dizendo o seu nome, está a contribuir para o estreitamento dos laços colaborativos, já que chamar os colegas pelo nome mostra respeito e espírito de inclusão, ajudando a que se sintam reconhecidos na sua individualidade. Os nomes possuem uma carga emocional inerente, pelo que, quando é dito o nome de um aluno, abre-se a porta para uma conexão mais pessoal (cf. Hinkel, 2011). Por outro lado, o aluno está a fazer uma escolha deliberada ao solicitar a intervenção de um membro do grupo em particular, ao invés de formular a pergunta para o grupo todo, tal demonstrando autonomia e fazendo com que o colega se sinta mais vinculado ao grupo e também à tarefa em curso.

Há um número significativo de episódios relativos a este indicador, em que M e G utilizam o nome dos colegas muito mais frequentemente do que B e P.

Um dos casos mais paradigmáticos da utilização do nome é quando um dos alunos pergunta a opinião do outro:

M: what do you think P?

P: i think is that way

B: i think is advertising agency i think xxxx it's D xxx

G: what you think... M?

M: i don't have idea

Uma situação comum é chamar o colega pelo nome para a organização da tarefa:

G: so margarete? you are the first one?

M: yes

M: G! start you...

G: ok

A solicitação direta verifica-se igualmente quando os alunos pretendem verificar se um membro específico do grupo está a compreender algo:

M: you know the stories **pedro**?
G: } xxx of course
P: of course not!

B: did you understand gil?

33

Incentivo à participação ou chamada de atenção a um membro específico do grupo.

De cada vez que um membro do grupo incentiva a participação dos seus colegas, estamos perante um caso de reforço positivo dos laços colaborativos. Simultaneamente, o aluno está a realizar operações de gestão interacional, o que faz com que o aluno ganhe “em estatuto efetivo de enunciador e de adjuvante da comunicação. Note-se que este estatuto está afastado dos comportamentos responsivos que lhe cabem na maior parte do tempo pedagógico” (Araújo e Sá, 2000, p. 125). Do ponto de vista da dinâmica do grupo, por um lado é benéfico para a interação que haja mais participantes, e, por outro, esta promove um vínculo afetivo do grupo com o aluno cuja participação foi solicitada (cf. Kohonen, 2007):

B: **pedro!** speak! talk to us!
P: i'm listening
B: { you don't have the... the text?
M: { the text... ah! **pedro!** you know... you know the means

Quando um aluno chama a atenção de um membro específico do grupo, tal mostra preocupação com o grupo e com as repercussões negativas que a ação de um aluno poderá ter para o mesmo. Embora não sejam numerosos, os episódios registados são bastante significativos:

G: P! wake up!
M: não?
G: P wake up

Os últimos indicadores que apresentamos dizem respeito à **cooperação**.

34	Tentativa de fazer com que só se fale inglês no grupo.
----	--

Uma vez que os grupos estavam a trabalhar em regime de campeonato⁶⁴ e que uma das ações que os fazia perder pontos era falar em português, este indicador é de extrema relevância, já que nos permite verificar se há espírito de união e pertença no grupo, o que é passível de ser detetado nas tentativas dos vários elementos para que não se fale português, procurando que o grupo tenha o melhor desempenho possível. Concomitantemente, os alunos que tomam esta iniciativa de gestão interacional estão a demonstrar e a praticar a sua autonomia comunicativa, o que será fundamental para a sua participação futura numa troca exolingue (cf. Araújo e Sá, 2000). Os episódios deste indicador, embora não sejam muito abundantes, permitem-nos identificar uma preocupação comum a todos os elementos do grupo para que se comunique sempre na língua estrangeira:

M: *olha! nós vamos ler...*

G: *hee... in english! please!*

G: *com uma laranja também é fixe! e com limão xx já comeste?*

B: *{ peru! peru com limão xx!*
[ri-se] in english! in english!

G: *[ri-se]*

O aluno P é aquele que reúne mais avisos para falar em inglês:

P: *stretcher... não me lembro agora*

⁶⁴ Cf. Capítulo 5.

B: in english!
M: in english pedro!

M: **pedro!**
P: yes
B: in english!

35	Tentar que o grupo fale mais baixo.
----	-------------------------------------

Em cada sessão de campeonato de tutoria, era eleito pelos alunos o grupo mais barulhento, o qual sofria sanções. Como tal, de cada vez que um dos elementos procura baixar o nível de ruído, para que o grupo tenha o melhor desempenho possível, tal pode ser considerado um indicador da pro-atividade colaborativa de cada um dos aprendentes. Por outro lado, este comportamento demonstra capacidade de gestão interacional, a qual, como referimos anteriormente, faz com que o aluno ganhe um estatuto efetivo de adjuvante da comunicação (*cf.* Araújo e Sá, 2000).

Neste indicador verificamos um grande desequilíbrio entre os episódios protagonizados pelos alunos, já que M é aquela que quase sempre toma a iniciativa de solicitar aos outros elementos do grupo que não façam tanto barulho. De realçar que em nenhum destes episódios há qualquer tipo de resistência por parte dos outros membros do grupo à sua intervenção, sendo os seus pedidos sempre acatados sem oposição. Tal vem na linha do que anteriormente mencionámos, ou seja, há situações em que é necessário um elemento do grupo assumir a liderança para que a dinâmica seja positiva (*cf.* Hadfield, 1992):

M: [®]ok today ... our group ...is too much noise in the group[®]

G: *perguntar*
M: shhhhhhhh!

B: now! **now you speak!** when peter ehh say...
M: be quiet!

A cada sessão colaborativa correspondia uma tarefa, cuja resolução era, no final, entregue à professora. O grupo com melhor prestação recebia pontuação positiva para o campeonato. Ou seja, a motivação para o trabalho colaborativo de cada membro do grupo é visível através das suas tentativas (ou ausência delas) para que o grupo não se disperse no trabalho relativo à tarefa em curso. Almeida e Araújo e Sá (2001) referem que este tipo de estratégia visa a regulação do trabalho, estando orientada para a resolução da tarefa.

Embora a distribuição não seja equitativa, verifica-se em todos os membros do grupo a preocupação de fazer com que não haja dispersão:

M: next page
 G: we will see teacher!
 M: next page!
 G: next page?
 M: yes

P: podemos continuar?

B: gill
 G: sss what?
 B: the the... all the questions are... done?
 G: are done yes!

G: já se mete aí... vai lá entregar
 P: já entreguei
 G: já? entrega então a outra...

As tarefas das sessões colaborativas estavam sujeitas a limites de tempo e a penalizações caso esses limites fossem ultrapassados. Era portanto essencial para o grupo que fosse efetuada uma boa gestão do tempo. Os elementos

mostram-se bem cientes do facto, e vai rodando entre todos (embora não de forma equitativa) a preocupação de verificar as horas. O facto de haver muitas ocorrências para este indicador demonstra, mais uma vez, que a interação social deste grupo de aprendentes resulta numa aprendizagem verdadeiramente colaborativa, visto os elementos demonstrarem indícios de uma responsabilização individual, em que o grupo tem de ser responsável por atingir os seus objetivos e cada membro do grupo contribui com trabalho e atitudes para o sucesso do trabalho coletivo (*cf.* Barrachina & Sanz Torrent, 2010).

Os episódios deste indicador podem ser divididos em três situações, dizendo a primeira respeito a elementos do grupo a tentarem apressar os outros, não fazendo menção específica a limites temporais:

M: move it move it

Por outro lado, há os episódios em que os alunos informam os outros membros do grupo acerca dos minutos precisos que faltam para uma tarefa acabar:

P: ...one minute late... left... one minute left

B: we have five minutes to do it

Finalmente, temos a preocupação dos alunos em saber que horas são para poderem controlar o tempo:

M: what time is it?

G: i don't' know

P: quatro e cinco

M: tell me

G: five past four? one past four

M: what?

G: one minute past four

M: ah ok

G: ok.... hmmm time? time? start start writing dear!

M: give me! give me!

Neste item da grelha de análise procurámos identificar os episódios que registassem a ocorrência de um diálogo fluido e harmónico entre todos os elementos do grupo, em que existem expressões de concordância e vontade de todos para construir e manter a interação. Este tipo de diálogo harmónico no grupo é revelador de um espírito de união e pertença ao grupo, essencial no trabalho colaborativo (*cf.* Kohonen *et al.*, 2014). Neste contexto, os elementos do grupo interagem de boa vontade com todos os outros, ouvindo-se mutuamente e esperando a sua vez (*cf.* Hadfield, 1992). Por outro lado, esta fluidez de conversa contribui para a variação e alongamento dos repertórios comunicativos dos alunos e para o treino das suas táticas interativas, sendo de especial relevância o facto de a professora não estar presente nos diálogos. Assim, os alunos demonstram autonomia comunicativa ao “tomar a palavra, encontrando o momento interativo exato para o fazer, retê-la, chamar a atenção para um determinado tópico ou introduzi-lo no discurso da aula, exprimir uma intenção comunicativa própria ou influenciar a atividade verbal do interlocutor” (Araújo e Sá, 2000, p.125).

Há muitos exemplos de diálogos harmónicos entre os três outros elementos do grupo, mas como o critério era a participação de todos os elementos, tal reduziu substancialmente o número de episódios para este indicador. No entanto, entendemos que seria relevante mostrar aqui um exemplo desses diálogos (em que P está presente mas não participa na interação), como forma de demonstrar que apesar da relutância de P em participar nas atividades do grupo, os outros três elementos fazem com que este seja um grupo bem-sucedido, pelas razões acima apresentadas:

B: he's stuck! he can't... can't get out

M: *párem quietos!* [estala a língua] ... G! tell me!

G: so.... what happened when monsieur ex tried to... re retrieve his wallet?

B: he... he can't... he can't... take... take not... his hand

G: from the...

M: he can't be...

G: it's your story?

M: because the metal jaws... ai! ehhe is my story!

G: ok

M: { because the metal jaws.... *nee é?* yes! *mas tá tá*

B: { but i i i read

G: what happened? what happened? when monsieur ex tried to retrieve his wallet?

M: ehheh... what happened?

G: sim! ... yes!

M: oi! my god! ... *é isso que eu tou a pensar... não sei... tou tou a ver se*

G: { he get... he get stucked?

M: { ai yes! i think the... i think your hand is the...

B: { his hand is stuck he can't he can't get it out.... at the wrist

M: { is stuck... eh yes! your wrist ehheh wrist in... *preso*

G: so... take it easy... when...

B: { then he pull over the... emergency... button or something

M: { yes

B: and... they have to...

M: stop the the trai the train

B: stop the train and they had to... with the cut cut... the steel?

M: yes cut the... the metal... the metal jaws for the

G: { so... ehhehehe

B: { metal cutters or something... something that cuts the steel... the metal

G: when monsieur ex tried to reach his wallet he get stucked?

M: yes! your wrist stuck in the...

G: he *quê?* he what?...

B: ...ehhn?

M: the the... your wrist...

B: { *quando ele... quando ele tava dentro do coiso não conseguia tirar o... a mão do... pulso*
M: { *o pulso... ficou com o pulso preso!* in the... [ri-se]

Não obstante o facto de não existirem muitos episódios a registar neste indicador por o aluno P estar em silêncio durante longos períodos de tempo, registaram-se vários episódios em que existiu um diálogo fluido e harmónico entre todos os elementos do grupo, dos quais apresentamos dois dos exemplos mais significativos:

M: why did ... she take.... dog... doctor

G: "couldn't breathe properly"

B: yes

P: yes, this is

B: yes, it's the second

G: the second one

M: the second ... the second one

P: { when when
B: { when when you going... to put this?

P: when he saw

G: now!

P: then he saw

M: a little house

P: two little eyes...

M: in the open

G: then he... eh... saw... a... little house... with a... window house

P: *tinhas atrás...* a little house

B: a little hou... house with... his... eh... his... window

P: with a... **wizard!**

B: in the window

G: with a wizard in window... in... the... looking at him?

P: looking at him...

À semelhança do indicador anterior, também este item tinha como objetivo identificar os episódios de co-construção de sentido efetuados quando todos os elementos do grupo presentes participam na construção da interação, mais especificamente enquanto procuram ultrapassar dificuldades linguísticas de produção ou compreensão (relativas à tarefa em curso), já que tal é revelador de um espírito de união e pertença ao grupo, essencial no trabalho colaborativo e muito representativo da cooperação como estratégia de aprendizagem. Assim, na senda do que se considera um grupo bem-sucedido em termos de estratégias de cooperação, os membros cooperam no desempenho das tarefas e são capazes de trabalhar em conjunto produtivamente (*cf.* Hadfield, 1992). Por outro lado, o assumir da responsabilidade da co-construção do discurso sem apoio docente é particularmente relevante para a progressão na aprendizagem, visto requerer estruturas de participação nas quais os alunos são participantes ativos na identificação e resolução de problemas comunicativos (*cf.* Hmelo-Silver & Barrows, 2008).

Há episódios bastante significativos neste indicador, muito representativos do espírito de união e entreajuda que é patente neste grupo ao longo de todo o *corpus* de interação. O critério de inclusão dos episódios neste indicador foi que estes contivessem o contributo de todos os membros do grupo presentes na construção do sentido do diálogo. É importante aqui referir que se nota neste indicador a evolução do aluno P, que começa por participar muito esporadicamente e a partir de metade das sessões (aqui poderemos especular se tal não estará relacionado com a divulgação dos resultados da ficha de auto- e hetero- avaliação intermédia) passa a ter uma postura muito mais interventiva, particularmente no que se refere à co-construção de sentido no contexto de ultrapassar dificuldades linguísticas de produção ou compreensão (relativas à tarefa em curso).

Vejamos alguns dos episódios mais paradigmáticos:

G: his work... he want... he wants... he wants to... to smoke a cigarette
P: xxx
M: smoke?

G: smoke a cigarette
M: ci...garrete...but... no...
B: then eh eh write... something about...
M: but don't.... don't... find the... *pá*...the xx
G: *diz*
M: no one knows
G: packet packet
P: cigarette packet?
G: yes... the cigarette packet
M: packet **ui** packet pa... cket

G: **joint!** joint! while travelling on france super speed train... mr ex...dropped his wallet into the metal jaws of the toilet... then he press...
P: he tried to...
G: pressed the the... emergency button to stop the train and he
M: he... he
P: he try to get ehh
G: { *não*
M: { no first... first he tried
G: no but he he dropped the... the wallet... into the jaw... into the jaws... so his wallet don't pass...
B: { then he
G: { then he
P: he go get it
M: { *então... não...* then he try
B: { get out
G: he try to... get it
P: he tried to get it... get it... and then... he get hand...
G: [ri-se] he tried to get... get it and he had... no! his hand...
M: [ri-se] and... and your hand... stay...
G: stuck... stuck in the metal?... jaw?

No ponto seguinte efetuaremos a comparação entre os resultados apresentados neste ponto e as respostas ao questionário.

6.3 Síntese e Análise Comparativa dos Resultados: Questionário das Estratégias de Aprendizagem *versus* *Corpus* de Interação

Um dos objetivos da nossa investigação prendia-se com o intuito de estabelecer uma relação entre a percepção que um grupo de aprendentes possuía das estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que empregava nas aulas de Inglês língua estrangeira e as estratégias sócio-afetivas identificadas em situação de interação didática, em contexto de aprendizagem colaborativa. Para tal recorreremos à comparação dos principais resultados do Questionário das Estratégias de Aprendizagem dos alunos do grupo em estudo com os dados finais do *corpus* de interação deste mesmo grupo alvo, dados estes que foram recolhidos de acordo com uma grelha de análise baseada nos indicadores relativos ao inquérito em estudo.

No que respeita a estudos que comparam o autoconceito dos aprendentes de línguas relativamente a uma dimensão da aprendizagem com os traços dessa dimensão que emergem de uma gravação áudio em contexto didático, há que salientar o estudo de Cao e Philp (2006). Os autores efetuaram uma descrição crítica de práticas didáticas, através de uma investigação efetuada ao longo de um mês com aprendentes adultos, em que os dados foram recolhidos através de questionários (*self-report survey*), observação e gravação áudio das aulas e entrevistas. O propósito do estudo era verificar a vontade/disponibilidade para comunicar (*Willingness to Communicate -WTC*) – em L2 de acordo com questionário preenchido pelos sujeitos *versus* o comportamento real em sala de aula. Os resultados revelaram que existiram diferenças significativas entre o autoconceito dos aprendentes relativamente ao que eles consideraram ser a sua disponibilidade para comunicar e aquilo que efetivamente ocorreu no contexto de sala de aula (de acordo com a gravação de vídeo). Uma das razões que os autores apontaram para esta inconsistência prende-se com o facto de muitas das perguntas relativas à WTC terem sido genéricas e não aplicadas ao contexto de sala de aula. Este problema foi evitado no nosso questionário, já que as perguntas são quase exclusivamente relacionadas com o contexto didático.

Dividimos a análise em duas partes, a primeira correspondente à dimensão afetiva e a segunda à dimensão social. Passamos a apresentar uma tabela que contém todas as correspondências, para a dimensão afetiva, das afirmações do questionário e dos respectivos indicadores.

Dimensão Afetiva

CÓDIGO	QUESTÕES		Nº	INDICADORES
a1	- Quando estou stressado respiro fundo para diminuir a ansiedade.	⇒	1	- Respirar fundo/suspirar aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.
a2	- Se me sinto frustrado, procuro pensar ou dizer algo engraçado que faça rir.	⇒	2	- Riso/piadas aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.
a5	- Quando estou stressado na aula de Inglês, procuro abstrair-me.	⇒	3	- Ausência de feedback discursivo durante períodos de interação oral de todos os elementos presentes.
a5	- Quando estou stressado na aula de Inglês, procuro abstrair-me.	⇒	4	- Silêncio perante perguntas/comentários explicitamente dirigidos ao próprio.

CÓDIGO	QUESTÕES		Nº	INDICADORES
b5	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.	⇒	10	- Dizer que acha que a resposta é x.
b5	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.	⇒	11	- Dizer que não sabe.
b5	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.	⇒	12	- Dizer que não tem a certeza mas que acha que a resposta é x.
c2	- Quando me encontro a trabalhar no grupo de tutoria e os meus colegas me contradizem, sinto-me frustrado.	⇒	13	- Verbalização de estado de frustração/e moção negativa perante contradição dos pares.

a5	- Quando estou stressado na aula de Inglês, procuro abstrair-me.	⇒	5	- Verbalização do próprio estado emocional, ex: estou nervoso/ stressado.	c5	- Quando cometo erros nos grupos de tutoria não gosto que me corrijam.	⇒	14	- Oposição/não aceitação perante correção fornecida pelos colegas.
b1	-Durante as aulas, tento motivar-me dizendo frases como: “Afinal até percebo disto!”.	⇒	6	- Proferir frases de auto-encorajamento.	c5	- Quando cometo erros nos grupos de tutoria não gosto que me corrijam.	⇒	15	- Aquiescência /aceitação perante correção fornecida pelos colegas.
b3	- Encorajo muitas vezes os outros membros do meu grupo de tutoria, proferindo frases positivas no que respeita ao seu desempenho.	⇒	7	- Proferir frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	c6	- Sou perfeitamente capaz de detectar quando o ambiente está tenso.	⇒	16	- Verbalização da situação de tensão.
b3	- Encorajo muitas vezes os outros membros do meu grupo de tutoria, proferindo frases positivas no que respeita ao seu desempenho.	⇒	8	- Proferir frases negativas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	c10	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.	⇒	17	- Verbalização de estado emocional negativo.
b5	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.	⇒	9	- Silêncio perante a necessidade de o grupo arranjar uma resposta.	c12	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.	⇒	18	- Verbalização de estado emocional positivo.

Tabela 25 - Correspondências, para a dimensão afetiva, das afirmações do questionário e dos respetivos indicadores

Apresentámos na tabela acima as correspondências, para a dimensão afetiva, das afirmações do questionário e dos respetivos indicadores, no sentido de fornecer uma perspetiva global da síntese e análise comparativa que iremos de seguida efetuar. Como método de análise, principiaremos por apresentar a afirmação presente no questionário, de seguida referimos os principais resultados do indicador do *corpus* de interação que lhe corresponde e terminamos efetuando uma síntese e análise dos resultados.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
a1	- Quando estou stressado respiro fundo para diminuir a ansiedade.	⇒	1	- Respirar fundo/suspirar aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.

No que se refere à questão **a1**, 75% dos inquiridos responde que respira *algumas* vezes fundo para diminuir a ansiedade e os restantes 25% *nunca* o fazem.

A análise do *corpus* de interações verbais revela-nos que esta situação não parece ser frequente, já que, dos quatro alunos do grupo, o aluno P nunca a utiliza e B regista somente uma ocorrência, e a aluna M e o aluno G utilizam esta estratégia de formas algo diferenciadas, e com pouca frequência.

Conclusão: Ao compararmos as respostas do questionário com o indicador que lhes corresponde no *corpus* de interação verbal, verificamos que a forma como os alunos avaliam este comportamento corresponde na sua generalidade ao que efetivamente ocorre no seio do grupo.

.....

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
a2	- Se me sinto frustrado, procuro pensar ou dizer algo engraçado que faça rir.	⇒	2	- Riso/piadas aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.

Relativamente à afirmação **a2**, 25% dos alunos do grupo *nunca* recorre ao humor para combater a frustração, e exatamente a mesma percentagem fá-lo *muitas*

vezes, com metade do grupo a pensar ou usar algo engraçado que faça rir algumas vezes.

Ao analisarmos os dados, apercebemo-nos de que estes não coincidem exatamente com as respostas ao inquérito. O riso é frequente neste grupo, havendo igualmente momentos que são feitas piadas aquando de situações potencialmente stressantes. No entanto, verifica-se uma assimetria entre os elementos do grupo, com dois alunos a rirem-se com muita frequência (M e G) e os outros dois a recorrerem ao riso e às piadas bastante menos vezes. De qualquer forma, verificamos que todos os alunos recorrem ao humor ou são sensíveis a ele de uma forma ou de outra, havendo significativas manifestações de riso e piadas, quer de teor individual quer coletivo.

Ou seja, os dados não parecem ser suficientemente conclusivos relativamente a este indicador, no entanto, a análise dos dados do *corpus* e dos resultados do questionário não se contradizem.

.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
a5	- Quando estou stressado na aula de Inglês, procuro abstrair-me.	⇒	3	- Ausência de feedback discursivo durante períodos de interação oral de todos os elementos presentes.
		⇒	4	-Silêncio perante perguntas/ comentários explicitamente dirigidos ao próprio.
		⇒	5	- Verbalização do próprio estado emocional, ex.: estou nervoso/ stressado.

No grupo, no que se refere a respostas à questão **a5**, há 75% dos elementos que afirma *nunca* se abstrair quando está sob *stress* e 25% que procura abstrair-se *algumas vezes*.

Após análise dos episódios de interação verbal, apercebemo-nos de que a ausência de *feedback* discursivo durante períodos de interação oral de todos os elementos presentes é uma situação quase inexistente no grupo. Dois dos alunos nunca procederam desta forma (G e M), ao passo que o aluno B tem uma

circunstância em que não dá feedback ao grupo, e apenas o aluno P regista 7 episódios deste teor.

Não existem praticamente ocorrências relativas ao quarto indicador. Apenas são registados dois episódios com o aluno P. No caso do indicador 5, a verbalização do próprio estado emocional é muito pouco comum, havendo um aluno que nunca o faz (P) e uma aluna que apenas se manifesta uma vez (M). Para os outros dois elementos do grupo registam-se somente cinco episódios, em que B é muito explícito na afirmação dos seus sentimentos.

Assim sendo, verifica-se em geral uma sintonia entre as respostas ao questionário e os resultados provenientes da gravação das aulas, já que os episódios relativos aos indicadores **3** e **5** são pouco comuns. No entanto, é de realçar que se a abstração em situação de *stress* não é usual, a verbalização de emoções também não é frequente, como podemos ver pela análise do *corpus* de interação.

.....

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
b1	-Durante as aulas, tento motivar-me dizendo frases como: “Afinal até percebo disto!”.	⇒	6	- Proferir frases de auto-encorajamento.

De acordo com as respostas dadas à questão **b1**, nenhum dos alunos do grupo se tenta auto-motivar durante as aulas em contexto de grupo de tutoria.

No âmbito do *corpus* esta situação ocorre apenas uma vez, pelo que não podemos considerar que exista a utilização de frases de auto-encorajamento no seio do grupo.

Ou seja, podemos considerar que há uma elevada conformidade entre as respostas ao inquérito e o observado nos episódios emergentes da aprendizagem colaborativa.

.....

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
b3	- Encorajo muitas vezes os outros membros do meu grupo de tutoria, proferindo frases positivas no que respeita ao seu desempenho.	⇒	7	- Proferir frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.
		⇒	8	- Proferir frases negativas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.

A afirmação **b3** destina-se a verificar o uso pelos alunos de formas de encorajamento dos outros elementos do seu grupo de aprendizagem colaborativa. Uma percentagem muito significativa dos inquiridos responde que o faz *algumas vezes* (50%), enquanto a outra metade do grupo é bastante ativa na motivação dos outros elementos do seu grupo (25% fá-lo *sempre* e os outros 25% agem desta forma *muitas vezes*).

No sétimo indicador do *corpus* verificamos que há posturas diversificadas, já que o aluno P nunca recorre a esta estratégia, ao passo que os outros elementos do grupo o fazem com uma constância distinta. Efetivamente, G é bastante profícuo em elogios aos seus pares, B profere com alguma frequência frases positivas e M apresenta algumas ocorrências.

Os episódios recolhidos para o oitavo indicador do *corpus*, respeitante a proferir frases negativas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade, são pouco frequentes, contabilizando-se um total de 12 episódios, e deste apenas se verificaram dois alunos a proferir um comentário negativo cada um. Muitos das frases negativas são dirigidas a P, o elemento do grupo que aparenta ter mais dificuldades em trabalhar colaborativamente.

Conclusão: Ao compararmos as respostas do questionário com o indicador que lhes corresponde no *corpus* de interação verbal, verificamos que a forma como os alunos avaliam este comportamento não está plasmado no que efetivamente ocorre no seio do grupo, já que temos um aluno que nunca recorre a reforços verbiais positivos e uma aluna que apenas o faz *algumas vezes*. O caso dos outros dois alunos poderia enquadrar-se na opção *muitas vezes*, mas não

podemos dizer que o façam *sempre*. Por outro lado, embora sejam pouco frequentes, há situações em que os alunos fazem comentários negativos à prestação dos colegas.

.....

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
b5	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.	⇒	9	- Silêncio perante a necessidade de o grupo arranjar uma resposta.
		⇒	10	- Dizer que acha que a resposta é x.
		⇒	11	- Dizer que não sabe.
		⇒	12	- Dizer que não tem a certeza mas que acha que a resposta é x.

A questão **b5** é relativa a estratégias de evitamento durante o trabalho em grupos de tutoria. Quando os aprendentes não têm a certeza de uma resposta arriscam falar em muitos dos casos (a soma das respostas *nunca* e *algumas vezes* totaliza 75%).

O indicador 9 dizia respeito a manter silêncio perante a necessidade de o grupo arranjar uma resposta. Apenas o aluno P tem vários episódios em que se mantém em silêncio quando o grupo tenta arranjar uma resposta ou uma solução para uma tarefa. Mesmo quando a tentativa de resolução se prolonga bastante, P mantém-se em silêncio absoluto. De realçar que o aluno P possui bastantes recursos linguísticos, tendo um nível alto de compreensão oral e escrita, portanto a sua recusa em participar não se prende de todo com dificuldades linguísticas.

Dizer que acha que a resposta é x é o décimo indicador. Todos os alunos têm episódios em que arriscam dar uma resposta sem ter a certeza, embora M e P o façam com menos frequência.

Os alunos do grupo afirmam com muita frequência que não sabem (indicador 11). Dentro deste indicador, podemos distinguir entre duas situações diferentes: quando o aluno é interpelado diretamente pelos outros elementos do grupo e responde que não sabe, ou quando, no fluir da interação, sem a resposta ter de

ser dada por aquele aluno específico, este julga ser importante referir que não sabe, dando o seu contributo na mesma, em vez de permanecer em silêncio e suscitar a dúvida se não tinha a certeza e por isso não arriscava falar. De ressaltar porém que a esmagadora maioria dos episódios é relativa à segunda situação descrita, em que os alunos informam os outros membros do grupo que não sabem algo.

Os episódios relativos ao indicador 12 são muito poucos (dizer que não sabe mas que acha que a resposta é x), totalizando 6, com P a não contribuir com nenhum e M somente com 1. G e B são responsáveis pelo resto das interações relativas a este indicador.

Assim sendo, após cruzamento dos resultados relativos aos indicadores para este item e as respostas ao questionário verifica-se uma sintonia entre ambos.

.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
c2	- Quando me encontro a trabalhar no grupo de tutoria e os meus colegas me contradizem, sinto-me frustrado.	⇒	13	- Verbalização de estado de frustração/emoção negativa perante contradição dos pares.

No âmbito da questão **c2** (quando me encontro a trabalhar no grupo de tutoria e os meus colegas me contradizem, sinto-me frustrado), uns expressivos 75% de membros do grupo revelam que *nunca* se sentem frustrados quando trabalham colaborativamente e são contrariados, com 25% a sentirem-se desta forma *algumas vezes*.

O valor dos episódios relativos ao indicador 13 é residual, com apenas dois alunos (G e B) a revelar verbalmente a sua frustração perante a contradição dos colegas num único episódio cada um.

Assim, podemos inferir que estes dados estão em conformidade com os resultados do questionário.

.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
c5	- Quando cometo erros nos grupos de tutoria não gosto que me corrijam.	⇒	14	- Oposição/não aceitação perante correção fornecida pelos colegas.
c5	- Quando cometo erros nos grupos de tutoria não gosto que me corrijam.	⇒	15	- Aquiescência /aceitação perante correção fornecida pelos colegas.

“Quando cometo erros nos grupos de tutoria não gosto que me corrijam” era a questão **c5**. Em relação esta afirmação, 75% dos elementos do grupo foram perentórios, tendo escolhido a opção *nunca*, ou seja, aceitam *sempre* de bom grado ser corrigidos. Os restantes 25% assinalaram a opção *algumas vezes*.

O indicador 14 pretendia identificar situações de oposição/não aceitação perante correção fornecida pelos colegas. Existem apenas alguns episódios de pouca aceitação da correção fornecida pelos colegas. B protagoniza um desses episódios, sendo o único em que a oposição à correção é explicitamente formulada. Nos outros episódios, trata-se mais de uma oposição passiva, que não é bem explicitada.

“Aquiescência/aceitação perante correção fornecida pelos colegas” era o indicador 15. A maior parte dos elementos do grupo raramente verbaliza a aceitação perante correções dos pares, destacando-se um elemento (G) como ocorrências bastante acima da média do grupo.

Conclusão: Ao compararmos as respostas do questionário com os indicadores que lhes correspondem no *corpus* de interação verbal, verificamos que existe elevada coincidência entre ambos.

.....

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
c10	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sinto se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.	⇒	17	- Verbalização de estado emocional negativo.

Relativamente à questão **c10** (durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros), nenhum dos membros do grupo partilha *sempre* as suas emoções negativas com os outros, havendo 25% que *nunca* o faz. Metade dos elementos afirma que, se se sentir zangado ou *stressado*, discute *muitas vezes* essas sensações com os outros, e os restantes 25% apenas fala *algumas vezes* das suas emoções negativas na aula.

Para o indicador 17 (verbalização de estado emocional negativo) foram selecionados episódios em que, direta ou indiretamente, fosse possível aferir o estado emocional dos aprendentes através da interação verbal. Não há muitos episódios a registar, embora todos os elementos participem em pelo menos dois episódios, sendo a maioria deles de carácter indireto, em que a tarefa é classificada de forma negativa. No que se refere à explicitação de um estado emocional negativo, temos a situação de o aluno estar farto da aula. E finalmente verifica-se a expressão de emoções negativas relacionadas com a própria aprendizagem.

Em síntese, podemos inferir que existem, em geral, algumas discrepâncias entre as respostas ao questionário e os resultados provenientes da gravação das aulas. Por exemplo, um dos alunos refere que nunca manifesta o seu *stress* verbalmente, e todos os alunos têm pelo menos dois episódios relativos a este facto. No que se refere aos outros resultados, há um ligeiro desajuste, já que apenas uma aluna partilha *muitas vezes* as suas emoções negativas, ou seja, 25% do grupo, quando nas respostas ao questionário este valor está nos 50%.

.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
c12	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.	⇒	18	- Verbalização de estado emocional positivo.

A questão **c12** formulou-se da seguinte forma: durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer. Relativamente a esta, Não existe nenhum membro do grupo que sinta necessidade de esconder *sempre* as suas emoções positivas, e uns expressivos 75% dos membros do

grupo entende que nunca há razão para não deixar transparecer a sua felicidade. Com uma opinião oposta surgem 25% dos alunos do grupo, os quais afirmam esconder *muitas vezes* as suas emoções positivas.

O indicador 18 tem representatividade quase nula no *corpus*, com apenas dois alunos a terem episódios de verbalização de um estado emocional positivo, sendo os mesmos pouco expressivos.

Conclusão: Ao compararmos as respostas do questionário com os indicadores que lhes correspondem no *corpus* de interação verbal, apercebemo-nos de que são muito díspares, já que são escassas as manifestações de contentamento no decorrer da interação, apesar de os alunos responderem no inquérito que manifestam o seu estado emocional positivo com bastante frequência.

Dimensão Social

Da mesma forma que o fizemos para a dimensão afetiva, iremos de seguida apresentar uma tabela que contém todas as correspondências, para a dimensão social, das afirmações do questionário e dos respetivos indicadores.

CÓDIGO	QUESTÕES		Nº	INDICADORES		CÓDIGO	QUESTÕES		Nº	INDICADORES
d1	- Quando não entendo algum colega ou a professora, peço que repita ou que vá mais devagar.	⇒	19	- Pedido de repetição, pausa ou locução mais lenta.		f4	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.	⇒	26	-Comentários negativos após intervenção de colegas.
d3	- Somente pergunto as minhas dúvidas à professora.	⇒	20	- Questões de clarificação de dúvidas dirigidas exclusivamente à docente.		f6	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando percebo que um dos meus colegas se está a	⇒	27	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto

d5	- Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.	21	- Intervenção não solicitada;
d7	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida relativamente e ao que estou a escrever ou a dizer, peço aos outros elementos do grupo para me corrigirem.	22	- Pedido de correção dirigido aos colegas de grupo.
d9	- Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente e ao que a professora está a dizer, peço aos meus colegas para me explicarem.	23	- Pedido de esclarecimento dirigido aos colegas de grupo, relativo a discurso docente.
d10	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem.	24	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas de grupo.

	sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.		de colegas.
f8	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.	28	- Tentativa de chegar a consenso.
f8	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.	29	- Não aceitar o ponto de vista dos outros.
f10	- Os outros membros do meu grupo de tutoria respeitam a minha opinião.	30	- Aquiescência /reconhecimento por parte do(s) colega(s) do grupo que o aluno tem razão.
f10	- Os outros membros do meu grupo de tutoria respeitam a minha opinião.	31	-Os colegas do grupo desvalorizam /ignoram intervenção do aluno.

f2	- Os membros do meu grupo de tutoria aceitam bem as minhas intervenções.	⇒	25	- Comentários positivos dos membros do grupo acerca da intervenção do próprio.
-----------	--	---	-----------	--

Tabela 26 - Correspondências, para a dimensão social, das afirmações do questionário e dos respetivos indicadores

Apresentamos na tabela acima as correspondências, para a dimensão afetiva, das afirmações do questionário e dos respetivos indicadores, no sentido de fornecer uma perspetiva global da síntese e análise comparativa que iremos de seguida efetuar. Como método de análise, principiaremos por apresentar a afirmação presente no questionário, de seguida referimos os principais resultados do indicador do *corpus* de interação que lhe corresponde e terminamos efetuando uma síntese e análise dos resultados.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
d1	- Quando não entendo algum colega ou a professora, peço que repita ou que vá mais devagar.	⇒	19	- Pedido de repetição, pausa ou locução mais lenta.

Na questão **d1** podia ler-se: “Quando não entendo algum colega ou a professora, peço que repita ou que vá mais devagar”. Metade do grupo recorre a esta estratégia algumas vezes, e o resto divide-se igualmente entre as respostas *nunca* e *muitas vezes*, podendo-se então considerar que, globalmente, estes pedidos não costumam ocorrer com muita frequência.

Para o indicador 19, embora haja assimetrias na frequência com que cada membro do grupo solicita uma pausa, repetição ou locução mais lenta, na globalidade podemos afirmar que este indicador é extremamente utilizado ao longo do *corpus*.

Em resumo, constatamos que há uma disparidade marcada entre o que os alunos referem no inquérito como sendo o seu comportamento habitual e as interações que efetivamente ocorrem no seio do grupo, já que estas são bastantes frequentes e utilizadas por todos os membros do grupo.

.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
d3	- Somente pergunto as minhas dúvidas à professora.	⇒	20	- Questões de clarificação de dúvidas dirigidas exclusivamente à docente.

Na questão **d3**, a maior parte do grupo referiu não costumar esclarecer dúvidas em exclusivo com a docente, com as respostas *nunca* com 50% e *algumas vezes* com 25%. Apenas 25% declaram que o fazem *muitas vezes*.

O indicador 20 era: “Questões de clarificação de dúvidas dirigidas exclusivamente à docente”. Neste indicador foram consideradas as situações em que o aluno se dirige diretamente à professora sem que tivesse sido decidido pelo grupo que iriam pedir ajuda docente. Os alunos do grupo por norma não manifestam este tipo de atitude, havendo porém algumas ocorrências, com uma distribuição desigual pelo grupo, já que M nunca o faz, B e P raramente questionam diretamente a docente sem acordo prévio e G fá-lo mais vezes do que todos os outros elementos do grupo juntos.

Ou seja, há uma relativa coincidência nas respostas ao inquérito e nos episódios emergentes da aprendizagem colaborativa, com exceção da resposta *nunca* de um dos inquiridos, pois de facto, na análise da interação, se vem a revelar a existência de um aluno a questionar a professora sem acordo prévio com os colegas de grupo.

.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
d5	- Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.	⇒	21	- Intervenção não solicitada;

No questionário, no ponto **d5** lia-se “Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.” Metade dos alunos faz intervenções espontâneas com muita frequência quando trabalham

colaborativamente, embora não o façam *sempre*, ao passo que a outra metade o faz apenas *algumas vezes* (25%) ou *nunca* (25%).

Para o indicador 21, uma vez que em contexto de aprendizagem colaborativa é difícil determinar quando se trata de uma intervenção não solicitada, escolhemos aqueles episódios em que existe um diálogo seguido entre dois elementos, e um terceiro elemento interfere na conversa. Só existe um episódio em todo o *corpus*, protagonizado pela aluna M.

No entanto, tal não significa que de facto os alunos entendam que uma intervenção não-solicitada é aquela em que eles comunicam quem um dos outros elementos solicitar diretamente a sua participação, e, neste contexto, existem inúmeros episódios, já que a interação verbal no seio do grupo não é tipificada, e a espontaneidade da mesma faz com que, num sentido lato, todas as intervenções que não resultem de um pedido expresso do colega caibam na categoria de intervenções não solicitadas.

.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
d7	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço aos outros elementos do grupo para me corrigirem.	⇒	22	- Pedido de correção dirigido aos colegas de grupo.

Na afirmação **d7** (durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço aos outros elementos do grupo para me corrigirem), o grupo divide-se entre aqueles que solicitam correções aos elementos do seu grupo *muitas vezes* (50%) e os que afirmam que só o fazem *algumas vezes* (50%).

O grupo está dividido ao meio, relativamente à frequência na ocorrência do indicador 22 (pedido de correção dirigido aos colegas), com um aluno a não efetuar nenhum pedido de correção aos colegas, uma aluna a fazê-lo somente uma vez e os outros dois elementos a pedirem a correção dos pares *algumas vezes*.

Conclusão: Ao compararmos as respostas do questionário com os indicadores que lhes correspondem no *corpus* de interação verbal, apercebemo-nos de que são algo díspares, havendo de facto uma divisão relativamente aos alunos, todavia não ocorrendo como indicado. O fator de menor sobreposição é relativo à frequência, já que poderemos constatar no *corpus* que, se de facto a frequência da solicitação da correção por pares de dois alunos está próxima das *muitas* vezes, num dos outros dois casos a resposta teria de ser *nunca*, e aquela escolhida foi *algumas* vezes.

.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
d9	- Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço aos meus colegas para me explicarem.	⇒	23	- Pedido de esclarecimento dirigido aos colegas, relativo a discurso docente.

“Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço aos meus colegas para me explicarem” era a afirmação relativa à questão **d9** do questionário. Metade dos inquiridos solicita *muitas* vezes o auxílio dos colegas relativamente ao discurso docente e os restantes fazem-no *algumas* vezes.

O pedido de esclarecimento dirigido aos colegas, relativo a discurso docente, constituía o indicador 23. Fazer perguntas aos outros elementos do grupo é raro, com apenas dois alunos a registar este tipo de ocorrência, e, nos poucos casos em que o fazem, é maioritariamente de forma indireta, ou seja, pelo contexto percebe-se que estão com dúvidas acerca do que a professora disse, mas não as explicitam como tal.

Em resumo, constatamos que há uma disparidade marcada entre o que os alunos referem no inquérito como sendo o seu comportamento habitual e as ações que efetivamente ocorrem no seio do grupo. De referir que este indicador foi mantido na grelha de análise da interação do grupo, apesar de estar relacionado com a aula em geral e não estar direcionado para a aprendizagem

colaborativa, o que poderá explicar o desfasamento de resultados proveniente do *corpus* em análise.

.....

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
d10	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem.	⇒	24	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas.

A afirmação **d10** era a seguinte: “durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem”. O grupo encontra-se dividido entre as respostas *muitas vezes* (25%) e *algumas vezes* (75%), mas neste caso é clara a tendência para a ação não ser frequente.

O indicador 24 era “Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas”. Existe um extenso registo de episódios neste indicador, com todos os alunos do grupo a esclarecerem as dúvidas uns com os outros.

Em síntese, os pedidos de esclarecimento de dúvidas interpares são bastantes frequentes e utilizados por todos os membros do grupo, pelo que podemos concluir que existe uma dissemelhança vincada entre o que os alunos referem no inquérito como sendo o seu comportamento habitual e as interações que efetivamente ocorrem no seio do grupo.

.....

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
f2	- Os membros do meu grupo de tutoria aceitam bem as minhas intervenções.	⇒	25	- Comentários positivos dos membros do grupo acerca da intervenção do próprio.

Relativamente à questão **f2**, metade do grupo entende que o que diz é *muitas vezes* bem recebido pelos seus colegas, e 25% acredita que as suas intervenções são *sempre* bem aceites pelos outros membros do grupo, havendo apenas 25% que percecionam que tal só acontece *algumas vezes*.

No âmbito do indicador 25, embora poucos, há alguns registos de comentários positivos efetuados pelos membros do grupo. São sempre feitos em relação às contribuições dos elementos do grupo para a tarefa em curso e a maioria deles contém elogios diretos ao conteúdo que o aluno diz, e portanto, de forma indireta, à pessoa que os faz.

Ou seja, existe uma relativa conformidade nas respostas ao inquérito e nos episódios emergentes da aprendizagem colaborativa, não havendo porém suficientes episódios para se poder emitir um parecer mais estruturado.

.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
f4	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.	⇒	26	-Comentários negativos após intervenção de colegas.

A questão **f4** era “durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião”. Uma esmagadora maioria refuta esta afirmação, dizendo que *nunca* desvaloriza a opinião de alguém quando discorda da mesma (50%) ou que apenas o faz *algumas vezes* (50%).

No que concerne ao indicador 26, o valor dos comentários negativos é quase residual, sendo raros e nada expressivos. A maioria destes comentários adquire o seu valor negativo de forma indireta, através da utilização pelos alunos de palavras de negação/questionamento e/ou num tom de voz mais alto.

Conclusão: Ao compararmos as respostas do questionário com os indicadores que lhes correspondem no *corpus* de interação verbal, verificamos que existe coincidência entre ambos.

.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
f6	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir	⇒	27	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto de colegas.

	desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.
--	--

--	--

Na afirmação **f6**, que pretendia verificar até que ponto os alunos são capazes de avaliar emocionalmente os seus pares e agir empaticamente, 25% dos inquiridos *nunca* efetua estas ações. Metade fá-lo com bastante frequência, ao passo que 25% dos alunos apenas tenta *algumas vezes* alterar o tema da conversa perante o desconforto alheio. Ou seja, o grupo está igualmente dividido entre aqueles que frequentemente alteram o tema da conversa perante o desconforto alheio e aqueles que raramente o fazem.

No âmbito da afirmação 28 (alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto de colegas) e após a análise de múltiplas situações de potencial desconforto verificou-se que metade dos alunos do grupo *nunca* recorre a esta estratégia, e a outra metade fá-lo muito raramente.

Em resumo, constatamos que há uma disparidade marcada entre o que os alunos referem no inquérito como sendo o seu comportamento habitual e as ações que efetivamente ocorrem no seio do grupo.

.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
f8	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.	⇒	28	- Tentativa de chegar a consenso.
		⇒	29	- Não aceitar o ponto de vista dos outros.

A questão **f8** era “Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso”. Esta afirmação pretendia verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento, concordância e manifestações de ideias. O grupo forneceu respostas polarizadas, com 50% a procurar *muitas vezes* chegar a consenso e os restantes a fazerem-no raramente.

A tentativa de chegar a consenso constituía o indicador 28. Os alunos do grupo procuram com muita frequência chegar a consenso, dando a conhecer a sua opinião e mostrando-se abertos a ouvir o ponto de vista dos outros. Dentro destas tentativas, podemos distinguir diversos padrões interativos.

Os resultados relativos ao indicador 29 (não aceitar o ponto de vista dos outros) são muito pouco expressivos, já que, embora se registem, para todos os membros do grupo, alguns episódios em que os alunos colocam alguma oposição à forma de os outros verem as coisas, esta oposição, na maioria das vezes, é facilmente ultrapassada através do diálogo e/ou com recurso ao humor.

Conclusão: Ao compararmos as respostas do questionário com os indicadores que lhes correspondem no *corpus* de interação verbal, verificamos que a forma como os alunos avaliam este comportamento não corresponde ao que efetivamente ocorre no seio do grupo. A desigualdade é vincada, já que existem muitos episódios relativos ao primeiro indicador, os quais deixam claro que os alunos procuram com muita frequência chegar a consenso. Tal é conformado igualmente pelos episódios relativos ao segundo indicador, os quais, pese embora o facto de serem muito menos numerosos, são igualmente expressivos, uma vez que mesmo em desacordo de opinião, os alunos tentam chegar a entendimento de várias formas, sendo a mais comum o diálogo, verificando-se também nalgumas situações a utilização do humor como forma de suavizar estas discordâncias.

.

CÓDIGO	QUESTÃO		Nº	INDICADOR
f10	- Os outros membros do meu grupo de tutoria respeitam a minha opinião.	⇒	30	- Aquiescência /reconhecimento por parte do(s) colega(s) do grupo que o aluno tem razão.
		⇒	31	-Os colegas do grupo desvalorizam/ignoram intervenção do aluno.

Na questão **f10**, 25% dos alunos do grupo afirma que os seus colegas de grupo de tutoria respeitam *sempre* a sua opinião, e metade afirma que tal ocorre *muitas vezes*, com os sobrantes a responder que o seu ponto de vista não é acatado *algumas vezes*.

O indicador 30 era relativo à aquiescência/reconhecimento por parte do(s) colega(s) do grupo que o aluno tem razão. Todos os elementos do grupo têm

episódios em que lhes é reconhecida razão nos argumentos que apresentam ou nas soluções que oferecem.

No indicador 31 (os colegas do grupo desvalorizam/ignoram intervenção do aluno) verifica-se uma polarização relativa ao número de episódios, já que um aluno reúne mais situações em que é desvalorizado e/ou ignorado pelos colegas do que os outros todos juntos: Registam-se onze episódios deste indicador para B, ao passo que a totalidade destas situações relativas a G, M e P é dez.

Em síntese, ao juntarmos a informação obtida através dos episódios relativos aos dois indicadores, verificamos que os alunos têm uma visão objetiva da forma como os outros elementos do grupo percecionam a sua opinião e reagem a ela.

Dedicamos o ponto seguinte à discussão de resultados, funcionando igualmente como elemento aglutinador dos vários resultados obtidos a partir das duas principais fontes de dados (o questionário e o *corpus*), e da ficha intermédia.

6.4 Discussão dos Resultados

Neste ponto iremos discutir os resultados relativos aos dados recolhidos e analisados. Seguiremos a mesma ordem que temos vindo a adotar até aqui, pelo que principiaremos pela ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da aprendizagem colaborativa, passaremos para o questionário das estratégias de aprendizagem, abordaremos depois os resultados relativos ao *corpus* de interação verbal didática e terminaremos com uma breve discussão dos resultados provenientes da análise comparativa entre o *corpus* de interação e o questionário.

A ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia da aprendizagem colaborativa permitiu-nos aceder à forma como os alunos percecionavam a sua prestação e a dos outros elementos do grupo e revelou-se valiosa como instrumento de caracterização complementar dos alunos da turma. Permitiu igualmente que os alunos tomassem conhecimento da forma como os membros do seu grupo avaliavam a sua prestação, tendo-se verificado, através da observação docente e da análise do *corpus*, que houve um maior empenho na generalidade dos elementos após terem tido conhecimento dos resultados da ficha. Com foi por nós referido, o exemplo mais paradigmático diz respeito ao aluno P, que aumentou bastante a sua participação na interação, no período após ter recebido a ficha, pelo que é provável que a sua atuação mais interventiva seja resultado da mesma.

A principal conclusão a que chegámos com a análise dos resultados desta ficha é que muitos dos alunos da turma parecem estar condicionados por muitos anos do ensino dito tradicional, o que os leva a atribuir a classificação máxima à sua própria prestação e à dos seus pares, somente com base na competência linguística, desvalorizando as competências sociais e colaborativas, bem como as afetivas. Assim, muitos dos inquiridos parecem ser incapazes de dissociar as aptidões sócio-afetivas das aptidões linguísticas, atribuindo um valor menor e por vezes quase residual às primeiras, ao passo que sobre dimensionam grandemente as segundas.

O nosso ponto de partida para o Questionário das Estratégias de Aprendizagem: dimensão sócio-afetiva foi construir uma definição operacional para as estratégias de aprendizagem. Seguimos a teoria de Oxford (1990), segundo a qual as estratégias de aprendizagem se dividem em dois grandes grupos, estratégias diretas e indiretas. Ao primeiro grupo pertencem as estratégias de memorização, de compensação e cognitivas, ao passo que as estratégias metacognitivas,

afetivas e sociais pertencem às estratégias indiretas. As estratégias afetivas e sociais eram aquelas que pretendíamos caracterizar na nossa investigação. Oxford distingue três estratégias afetivas, sendo a primeira “baixar os níveis de ansiedade”, a qual pode ser subdividida em três: utilização de relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação; utilizar música e, finalmente, usar o riso. A auto-motivação corresponde à segunda estratégia, e como forma de a conseguir a autora aconselha fazer afirmações positivas, correr riscos moderados e a auto-gratificação. A terceira estratégia de aprendizagem afetiva é a monitorização emocional, e para que tal aconteça Oxford aconselha que os alunos ouçam o seu próprio corpo, utilizem uma lista de verificação, escrevam um diário de aprendizagem e discutam os seus sentimentos com outra pessoa. É de realçar que a autora identifica a autoestima do aprendente como elemento preponderante na componente afetiva, dedicando portanto a vertente de auto-motivação a comportamentos que contribuem para subir uma baixa autoestima. As estratégias sociais a serem utilizadas pelos alunos passam por fazer perguntas (de clarificação/verificação e de correção), cooperar com os outros (com os pares e com aprendentes de nível avançado) e desenvolver sentimentos de empatia (ao desenvolver a compreensão intercultural e ser sensível aos pensamentos e sentimentos alheios).

Após termos construído uma definição operacional para as estratégias de aprendizagem, procurámos determinar, a partir de inquéritos por questionários, as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que este grupo de aprendentes afirma utilizar em contexto de sala de aula, no âmbito da aprendizagem colaborativa e não-colaborativa. O primeiro facto a realçar é que os alunos responderam a este questionário no final do ano letivo, após terem trabalhado colaborativamente durante um ano inteiro, sendo que no primeiro semestre trabalharam de forma mais experimental e no segundo semestre, como já tinham sido limadas as arestas, o trabalho colaborativo foi já encarado como algo permanente e uma vertente inquestionável da aula de língua estrangeira. Como tal, as respostas trazem consigo o peso da experiência de um ano inteiro a trabalhar colaborativamente. Em associação direta com esta circunstância, é importante realçar os resultados do questionário relativos ao facto de os alunos referirem

sentir pouca ansiedade no contexto da aula de Inglês. Como já tivemos oportunidade de explicar, tal poderá estar relacionado com o facto de a aprendizagem colaborativa contribuir para a diminuição do stress, pelo que podemos aventar a hipótese de os resultados poderem ser diferentes caso a turma tivesse respondido ao questionário no início do ano letivo.

Num primeiro momento, efetuámos uma análise quantitativa das respostas às afirmações relacionadas com as dimensões social e afetiva, de acordo com a ordem das perguntas no questionário, principiando pela vertente afetiva e depois a social. Num segundo momento, analisámos as percepções dos elementos da turma relativamente à aprendizagem colaborativa, percepções essas que foram posteriormente comparadas com aquelas respeitantes à aprendizagem não colaborativa, todas elas provenientes da dimensão social. Nesta análise entendemos ser relevante mostrar separadamente, para cada estratégia de aprendizagem, as percepções da turma e do grupo alvo do estudo.

Passaremos a mencionar as conclusões a que chegámos relativamente à dimensão afetiva no que respeita ao universo e à amostra estudados. Relativamente ao uso que a turma faz de formas individuais de diminuição da ansiedade nas aulas, pudemos observar que a maioria dos alunos nunca ou raramente utiliza formas comprovadas de diminuir o *stress* em situação de sala de aula. Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de 43% dos alunos da turma afirmarem que nunca se sentem ansiosos nas aulas de Inglês. Relativamente à utilização do humor para combater a frustração, é uma estratégia liminarmente rejeitada por quase metade da turma, não havendo nenhum aluno que a utilize sempre.

O grupo em estudo, no que concerne ao uso que faz de formas individuais de diminuição da ansiedade nas aulas, utiliza por vezes formas comprovadas de diminuir o *stress* em situação de sala de aula. No entanto, é relevante apontar que, apesar de esta amostra recorrer com mais frequência do que a turma a estratégias para diminuir a ansiedade, 75% do grupo afirma nunca se sentir

ansioso na aula de Inglês e os restantes 25% apenas sentem ansiedade algumas vezes. Relativamente à utilização do humor para combater a frustração, é uma estratégia absolutamente declinada por 25% do grupo, não havendo nenhum aluno que a utilize sempre.

A segunda estratégia de aprendizagem analisada, dentro da dimensão afetiva, foi a motivação, tendo sido verificado o uso pelos alunos de formas de hetero- e auto-encorajamento nas aulas. Poucos alunos da turma vêm vantagem em automotivarem-se, quer estejam a trabalhar em grande ou em pequeno grupo, mas apostam claramente na motivação dos outros aquando da aprendizagem colaborativa.

Metade dos alunos do grupo nunca se tenta auto-motivar durante as aulas, e nenhum deles o faz quando o contexto é o grupo de tutoria. Por outro lado, quando se trata de encorajar os colegas do grupo, metade dos inquiridos responde que encoraja os seus colegas algumas vezes enquanto os restantes são bastante ativos na motivação dos seus pares.

Procurámos aferir a motivação que os aprendentes tinham para arriscar perante a incerteza nas aulas de trabalho colaborativo e não colaborativo. No que se refere à turma, durante o trabalho em grupos de tutoria, quando os aprendentes não têm a certeza de uma resposta arriscam falar em muitos dos casos. Nas aulas não colaborativas, grande parte dos respondentes não arrisca perante a incerteza. Quanto ao grupo em estudo, durante o trabalho em grupos de tutoria, quando os aprendentes não têm a certeza de uma resposta arriscam falar em muitos dos casos. Nas aulas não colaborativas, metade dos alunos arrisca sempre falar, e os restantes 50% estão divididos entre as respostas *muitas vezes e algumas vezes*.

Relativamente à monitorização emocional, mais de metade dos alunos da turma tem sintomas físicos quando se sentem nervosos, mas, por outro lado, a frustração resultante da contradição pelos pares não parece ser um problema nesta turma, em nenhum dos dois contextos de aprendizagem. Os inquiridos foram perentórios relativamente à correção de erros, afirmando nunca se importarem de ser corrigidos em contexto de sala de aula, havendo apenas 4% a

manifestar uma perturbação ligeira quando tal ocorre em situação de trabalho colaborativo. No que respeita à ocultação de emoções negativas, verificámos uma tendência clara para esconder menos a irritação no seio do grupo de trabalho colaborativo. Esta evidência é corroborada pela existência de uma clara tendência para verbalizar emoções negativas no seio do grupo, mais do que no contexto de aprendizagem em grande grupo. Já para revelar emoções positivas não se verificou praticamente desnível entre a versão colaborativa e aquela em grande grupo, com cerca de metade dos alunos a entender que *nunca* há razão para não deixar transparecer a sua felicidade quando se encontra em grande grupo, e uma percentagem semelhante com o mesmo entendimento para a situação de aprendizagem colaborativa. Finalmente, no que respeita a avaliar se existe *stress* nos colegas, a maior parte da turma sente-se capaz de detetar tensão no ambiente.

No seio do grupo, metade dos elementos tem sintomas físicos quando se sentem nervosos. Houve uns expressivos 75% de membros do grupo a revelarem nunca se sentirem frustrados quando trabalham colaborativamente, mas se estiverem em grande grupo o valor baixa para 50%. Os inquiridos foram perentórios relativamente à correção de erros, afirmando nunca se importarem de ser corrigidos em contexto de sala de aula, mas, quando trabalham em grupo de tutoria, e talvez porque as correções proveem dos colegas e não da professora, 25% dos respondentes referiram que se sentem incomodados com as correções *algumas vezes*.

No que respeita à ocultação e ou/verbalização de emoções negativas, as respostas dos elementos do grupo foram exatamente iguais para o contexto colaborativo e não colaborativo: metade dos alunos tenta disfarçar as suas emoções *algumas vezes*, não havendo ninguém que disfarce sempre, e metade dos elementos afirma que, se se sentir zangado ou *stressado*, discute *muitas vezes* essas sensações com os outros. Na revelação de emoções positivas continuam a não existir assimetrias entre a versão colaborativa e aquela em grande grupo, com uns expressivos 75% dos membros do grupo a revelar que *nunca* há razão para não deixar transparecer a sua felicidade. Finalmente, no que

respeita a avaliar se existe *stress* nos outros, a maior parte dos elementos sente-se capaz de detetar tensão no ambiente.

A primeira estratégia de aprendizagem estudada no que respeita à dimensão social foi o questionamento. Metade da turma costuma solicitar a repetição de itens caso não tenha entendido. No que se refere à solicitação de correções ou esclarecimento de dúvidas, cerca de metade da turma pede que os seus erros sejam corrigidos *sempre* ou *muitas vezes*, e a maior parte da turma não costuma esclarecer dúvidas em exclusivo com a docente. Grande parte da turma não tem por hábito efetuar intervenções não solicitadas durante as aulas, surgindo algumas diferenças no contexto da aprendizagem colaborativa para a resposta *sempre*, com 5% dos alunos escolhê-la apenas nesta modalidade. Finalmente, verificámos uma clara preferência dos alunos por pedir ajuda aos colegas em detrimento da professora, quer estejam a trabalhar colaborativamente ou não.

Quanto ao grupo, solicitar a repetição de itens caso não se tenha entendido algo não costuma ocorrer com muita frequência. A maior parte do grupo não tem por hábito esclarecer dúvidas em exclusivo com a docente, mas, se a questão da exclusividade não se puser, as respostas são completamente distintas, com 75% do grupo a afirmar que pede *muitas vezes* correção docente perante dúvidas durante as aulas, e os restantes solicitam *sempre* à professora que os corrija. Grande parte do grupo não tem o costume de efetuar intervenções não solicitadas durante as aulas nem durante as aulas de tutoria, havendo no entanto 25% que o faz *muitas vezes* em ambas as situações. Finalmente, verificámos uma clara preferência dos alunos por pedir ajuda aos colegas em detrimento da professora, quer estejam a trabalhar colaborativamente ou não.

Outra das nossas preocupações foi medir o à-vontade social dos alunos em situação de trabalho colaborativo e não colaborativo, não estando este integrado em nenhuma estratégia de aprendizagem. Verificámos que os alunos da turma não faziam intervenções espontâneas com muita frequência, havendo no entanto uma taxa de frequência ligeiramente mais alta para a aprendizagem colaborativa. No que concerne à amostra em estudo, metade dos alunos faz intervenções

espontâneas com muita frequência quando trabalham colaborativamente, ao passo que a outra metade o faz apenas *algumas vezes* (25%) ou *nunca* (25%).

A cooperação foi a estratégia de aprendizagem que estudámos a seguir. A maior parte dos alunos da turma raramente precisa de estar sós para aprender, com 83% dos inquiridos a declararem que para eles trabalhar em grupo *nunca* é tempo desperdiçado, não havendo manifestações de preferência pelo trabalho com colegas com o mesmo nível de proficiência pela esmagadora maioria da turma. Relativamente ao grupo, a maior parte dos alunos *nunca* (25%) ou só *algumas vezes* (50%) precisa de estar só para aprender, com 75% dos inquiridos a declararem que para eles trabalhar em grupo *nunca* é tempo desperdiçado, não havendo manifestações vincadas de preferência pelo trabalho com colegas com o mesmo nível de proficiência.

A última estratégia de aprendizagem estudada no que respeita à dimensão social foi a empatia. Mais de metade da turma entende que os colegas aceitam bem as suas intervenções num contexto de aprendizagem em grande grupo e aquando do trabalho em aprendizagem colaborativa. Uma esmagadora maioria da turma, quando está a aprender em grande grupo, raramente manifesta discordância dos pares: *nunca* desvaloriza a opinião dos colegas quando não concorda com eles (43%) ou apenas manifesta discordância *algumas vezes* (48%). A situação altera-se quando a aprendizagem se efetua de forma colaborativa, notando-se uma ligeira subida no número de alunos que desvaloriza *muitas vezes* a opinião dos colegas, podendo tal estar relacionado com o facto de os alunos se sentirem mais seguros num contexto de aprendizagem colaborativa, quer para expor a sua opinião, quer para discordar da dos outros. Nas aulas não-colaborativas, não é frequente os alunos efetuarem avaliações emocionais dos seus pares e agirem empaticamente em função das mesmas, alterando-se um pouco o panorama aquando da aprendizagem colaborativa, com 43% dos inquiridos a revelar que o faz amiúde. Há uma clara maioria de elementos que acredita em soluções consensuais, revelando as respostas que é mais importante para os inquiridos procurar ativamente chegar a consenso aquando do trabalho colaborativo. Uma maioria expressiva da turma acredita que a sua opinião é respeitada *sempre* ou

muitas vezes, num contexto de aprendizagem em grande grupo e aquando do trabalho em aprendizagem colaborativa.

Quanto ao grupo, os seus elementos sentem que as suas opiniões são muito melhor recebidas no seio do grupo do que num contexto de aprendizagem não colaborativa. Os alunos do grupo não têm por hábito desvalorizar a opinião dos outros elementos do grupo ou da turma, *nunca* o fazendo (50%) ou agindo desta forma apenas *algumas vezes* (50%). Os aprendentes utilizam demonstrações individuais de entendimento e avaliação emocional de pares da mesma forma, num contexto de aprendizagem em grande grupo e aquando do trabalho em aprendizagem colaborativa, estando igualmente divididos entre aqueles que frequentemente alteram o tema da conversa perante o desconforto alheio e aqueles que raramente o fazem. Metade dos alunos do grupo, quer esteja a trabalhar colaborativamente ou não, acredita em soluções consensuais, e age em conformidade, ao passo que a outra metade *nunca o faz* (25%) ou apenas procura uma solução comum a todos *algumas vezes* (25%). Há uma clara maioria de elementos do grupo a acreditar que a sua opinião é respeitada pelos colegas, revelando as respostas que esta crença está mais enraizada aquando do trabalho colaborativo.

Como referimos, procurámos igualmente aceder às representações que os alunos possuíam da aprendizagem colaborativa, e efetuámo-la por meio dos resultados do Questionário das Estratégias de Aprendizagem: Dimensão Sócio-afetiva, através da comparação de pares de afirmações idênticas que só diferiam no contexto (ambiente de aprendizagem colaborativa versus ambiente de aprendizagem em grande grupo). Este procedimento teve como objetivo dar resposta a uma questão de investigação e conferir dimensionalidade acrescida ao nosso estudo, através de uma perspetiva complementar à análise efetuada.

No que respeita aos resultados relativos à dimensão colaborativa emergente dos questionários, foi perceptível a tendência dos alunos da turma para efetuarem mais intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema durante o trabalho em grupos de tutoria, o que nos permitiu concluir que existe mais à vontade social em contextos de aprendizagem colaborativa. Apercebemo-nos de

que, num contexto colaborativo, a interpelação de colegas para esclarecimento de dúvidas é bastante mais frequente do que a abordagem da docente.

Foi-nos possível concluir que, no que se refere ao comportamento que a turma tem perante o esclarecimento de dúvidas, durante as aulas, cerca de metade dos alunos, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, pede-lhe esclarecimentos com frequência. Esta percentagem sobe para os 70% quando as dúvidas são tiradas pelos colegas. Por outro lado, quando as dúvidas são dentro dos grupos de aprendizagem colaborativa e dizem respeito a algo que os pares disseram, o número de alunos que tira dúvidas com frequência é semelhante. No entanto, há que frisar que, dentro desta frequência, durante o trabalho colaborativo, duplica a percentagem de inquiridos a colocarem dúvidas *sempre* aos colegas, o que é significativo, pois demonstra existir efetivamente um espírito de entreaajuda mais vincado nos grupos de aprendizagem colaborativa.

No que concerne à visão do aluno relativamente à opinião que os outros colegas têm de si em contexto de sala de aula e em situação de trabalho colaborativo, verificámos que a perceção do aluno relativamente à opinião que os outros colegas têm de si em situação de trabalho colaborativo é significativamente melhor do que aquela que refere existir em contexto de sala de aula. Tal vem ao encontro das conclusões a que chegaram Byun *et al.* (2012), relativas ao papel fundamental de aprendizagem colaborativa enquanto despoletadora de afetos, já que incrementa substancialmente as atitudes positivas perante a aprendizagem.

Procurámos igualmente apurar se os alunos recorriam a demonstrações de discordância com uma carga emocional negativa, procurando retirar valor ao ponto de vista dos seus pares. Concluímos que as atitudes com carga emocional negativa, embora não sejam muito comuns, estão mais presentes na aprendizagem colaborativa. Para tal facto, aventámos a hipótese de os alunos não sentirem qualquer pressão para demonstrarem concordância com os pares quando estão nos grupos, e sentirem essa mesma pressão durante a aula em grande grupo, talvez por considerarem que tal seria malvisto pela professora, ao passo que no grupo colaborativo estão entre os seus pares e podem agir de forma menos condicionada.

Quisemos averiguar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento e avaliação emocional de pares nas aulas de aprendizagem não colaborativa e colaborativa. Verificámos que não havia diferenças significativas entre ambas. Pudemos igualmente inferir que é mais comum tentar chegar a acordo quando se trabalha colaborativamente do que o é durante uma aula em grande grupo. Apercebemo-nos também de que existia um alto nível de confiança na aceitação pelo outro das próprias opiniões aquando da aprendizagem colaborativa, o qual diminuía significativamente na aprendizagem não colaborativa.

Quanto aos resultados proveniente da análise do *corpus* de interação verbal, respirar fundo/suspirar aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/*stress* não parece ocorrer frequentemente. Poderemos interpretar este resultado de duas formas diametralmente opostas: ou os membros do grupo sentem *stress* mas não recorrem a esta estratégia para o aliviar, ou na maioria das vezes não se sentem ansiosos a trabalhar em grupo. Através da análise do *corpus* verificamos que a hipótese mais provável é estas situações opostas coexistirem no seio do grupo.

O riso é muito frequente neste grupo como forma de reagir a momentos de tensão, havendo igualmente alturas em que são feitas piadas aquando de situações potencialmente stressantes. Verifica-se também a situação do riso coletivo, quando todos se riem ao mesmo tempo, no contexto de problemas que podem causar ansiedade, ou quando é necessário fazer pouco barulho devido ao nervosismo que tal situação acarreta. Há igualmente ocasiões em que o riso de um elemento despoleta o riso sucessivo dos outros. O riso em cadeia surge também como reação a problemas na resolução de tarefas, em concomitância com piadas. Para além disso, os alunos riem-se quando se enganam e quando os outros se enganam. Verificam-se igualmente situações de riso originadas por os alunos não saberem uma resposta, estarem irritados ou em situação de conflito verbal. Em todas as situações reportadas podemos identificar características de um grupo bem-sucedido, em que há empatia e os membros se sabem divertir,

recorrendo a estratégias de aprendizagem que lhes permitem aliviar a tensão de forma positiva (cf. Hadfield, 1992; Oxford, 1990).

Há vários elementos do grupo a proferir com frequência frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos. A maioria dos elogios é feita ao grupo em geral, e não a membros do grupo em particular. Embora a automotivação não esteja muito presente, todos os membros gostam de reforçar o ambiente positivo do grupo através de elogios.

Todos os alunos têm episódios em que arriscam dar uma resposta sem ter a certeza, mas, por outro lado, afirmam com muita frequência que não sabem. A esmagadora maioria destes episódios dá-se quando, no fluir da interação, sem a resposta ter de ser dada por aquele aluno específico, este julga ser importante referir que não sabe, dando o seu contributo na mesma, em vez de permanecer em silêncio e suscitar a dúvida se não tinha a certeza e por isso não arriscava falar.

São raras as situações de verbalização de situação de tensão. A expressão de emoções negativas é diminuta, sendo apenas de destacar o caso pontual de verbalização de emoções relativas à própria aprendizagem, em que a aluna M refere sentir-se “burra” e “estúpida”. Ambas as afirmações foram proferidas em alturas em que a aluna estava a escrever, pelo que tal poderá estar relacionado com o facto de esta aluna, na ficha de auto- e -hetero avaliação, ter referido que tem dificuldades com a escrita em Inglês, o que é corroborado pela avaliação dos colegas. Por outro lado, poderemos concluir que o facto de a aluna se sentir suficientemente confortável para verbalizar estas emoções negativas aponta no sentido de um bom funcionamento do grupo, já que uma das características de um grupo bem-sucedido é, como referimos anteriormente, o ambiente ser solidário e os aprendentes sentirem-se seguros na expressão da sua individualidade e na partilha da superação de problemas (cf. Hadfield, 1992).

Existem vários indicadores que permitem aferir, de forma direta ou indireta, a forma como os aprendentes lidam com a correção dos pares, quer na perspetiva

do aluno que solicita auxílio, correções ou explicações, quer do ponto de vista daquele que o providencia. Recordamos que está demonstrado que este fenómeno de correção dos pares na aprendizagem colaborativa ajuda a detetar traços sócio-afetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente autoestima e solidariedade/espírito de entreajuda (cf. Campbell & Kryszewska, 1992; Macaro, 2005).

A maior parte dos elementos do grupo não tem por hábito verbalizar a aceitação perante correções dos pares. Embora haja assimetrias na frequência com que cada membro do grupo solicita uma pausa, repetição ou locução mais lenta, na globalidade podemos afirmar que este indicador é extremamente utilizado ao longo do *corpus*. Há bastantes episódios com pedidos de correção de membros do grupo dirigidos aos colegas, os quais podem ser divididos em quatro categorias: pedidos de tradução de português para inglês, em que o aluno que solicita fornece já na pergunta uma possibilidade, que necessita ou de validação ou de retificação; solicitação de correção de um trecho de uma frase que está a ser elaborada; solicitação de correção ortográfica e pedidos de retificação das formas verbais.

Existe um extenso registo de episódios com todos os alunos do grupo a esclarecerem as dúvidas uns com os outros. O padrão que mais facilmente emerge de pedido de dúvidas é a solicitação de tradução de vocabulário da língua materna para a língua estrangeira, sendo igualmente comuns as solicitações de tradução para português. Os elementos do grupo solicitam várias vezes ajuda para a compreensão de um trecho de um texto, e também auxílio ou retificação ortográfica. São vários os episódios em que os alunos fazem perguntas relativas à gestão de tarefas no grupo.

Os alunos do grupo procuram com muita frequência chegar a consenso, dando a conhecer a sua opinião e mostrando-se abertos a ouvir o ponto de vista dos outros. Dentro destas tentativas, podemos distinguir diversos padrões interativos. Um deles é o diálogo entre dois membros do grupo, em que um tenta convencer o outro de algo. Outra situação verifica-se quando um dos elementos pergunta algo ao resto do grupo ou a um elemento em particular, para saber se há unanimidade

de opiniões/respostas. A maioria dos episódios regista uma tentativa de chegar a consenso entre três ou mais elementos do grupo, em que no final há uma cedência de opinião da parte de um ou mais alunos, que referem verbalmente a sua cedência, reforçando assim a unanimidade da decisão. De acordo com estes resultados, chegamos à conclusão de que este grupo tem as características de um grupo bem-sucedido, visto os membros do grupo serem capazes de fazer cedências, têm em mente a sua finalidade enquanto grupo e conseguem definir os seus objetivos (Hadfield, 1992).

Todos os elementos do grupo têm episódios em que lhes é reconhecida razão nos argumentos que apresentam ou nas soluções que oferecem, sendo o padrão interativo mais comum a aquiescência dos alunos perante alternativas ou soluções corretas oferecidas pelos pares. Os efeitos na aprendizagem reportados por Slavin (2014), decorrentes da utilização da aprendizagem colaborativa, já referidos por nós na parte teórica, são aqui bem evidentes, já que, segundo este autor, a motivação fornecida pela aprendizagem colaborativa irá simultaneamente ser a força motriz e alimentar-se-á das seguintes situações: explicações aprofundadas dadas pelos pares, imitação do comportamento dos colegas de grupo, estruturação e formulação cognitivas, treino entre pares e avaliação e correção dos pares.

No que se refere à análise comparativa entre o *corpus* de interação e o questionário, verificou-se nalgumas situações uma sintonia parcial ou total entre as respostas ao questionário e os resultados provenientes da análise da gravação das aulas. Porém, na maioria dos casos, a forma como os alunos avaliam os seus comportamentos não esteve plasmado no que efetivamente foi observado no seio do grupo, por razões diversas. Passaremos de seguida a referir as mais marcantes pela sua dissonância.

A primeira situação caso é relativa ao facto de serem escassas as manifestações de contentamento no decorrer da interação e os alunos responderem no inquérito que manifestam o seu estado emocional positivo com bastante frequência.

A segunda situação diz respeito à verbalização de estado emocional negativo, já que é nesta que se encontram algum dos resultados comparativos mais díspares. Em terceiro lugar, de acordo com o questionário, as situações em que quando não se entende algum colega ou a professora, se pede que repita ou que vá mais devagar não costumam ocorrer com muita frequência, mas as interações que efetivamente ocorrem no seio do grupo mostram-nos que estas situações são bastantes frequentes e utilizadas por todos os membros do grupo.

No caso seguinte, os resultados relativos ao questionário mostram-nos que o grupo está igualmente dividido entre aqueles que frequentemente alteram o tema da conversa perante o desconforto alheio e aqueles que raramente o fazem. No entanto, a comparação com o *corpus* permite-nos verificar que metade dos alunos do grupo nunca recorre a esta estratégia, e a outra metade fá-lo muito raramente.

Finalmente, temos a situação da afirmação do questionário que pretende verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento, concordância e manifestações de ideias. O grupo forneceu respostas polarizadas, com metade a procurar muitas vezes chegar a consenso e os restantes a fazerem-no raramente. No entanto, ao compararmos as respostas, verificamos que a forma como os alunos avaliam este comportamento não corresponde ao que efetivamente ocorre no seio do grupo. Tal poderá ser explicado pelo facto de nos episódios em que os alunos colocam alguma oposição ao ponto de vista dos outros, esta oposição, na maioria das vezes, é facilmente ultrapassada através do diálogo e/ou com recurso ao humor, e talvez tal não tenha sido tido em conta nas respostas que os alunos deram no questionário.

Iremos tecer no próximo capítulo as considerações finais à nossa investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi nosso propósito com este projecto de investigação estudar a dimensão sócio-afetiva da interação, consubstanciada nas estratégias sócio-afetivas do aprendente, como sujeito que mobiliza, entre outro saberes, o seu saber ser/estar para comunicar. Estaremos, nas palavras de Alarcão (2000^a), a centrar-nos nas “dimensões emocionais e volitivas dos atores no ato educativo”, as quais, segundo a autora, “têm de ser recuperadas para um novo paradigma de educação” (p.21). De facto, cada vez mais estudos chegam à conclusão de que afeto e intelecto devem ser considerados como um todo: “This integration of intellectual and emotional is needed if schools are to fulfill their responsibility for providing high-quality education for all students” (Anderson & Bourke, 2000, p. 3).

No início do nosso percurso, que resultados conjeturámos obter com a nossa investigação? Nas palavras de Larrosa (2001), “a experiência não é o caminho até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer” (p. 132). Tínhamos à partida a certeza de que efetuaríamos um percurso incerto e imprevisível, e tal veio a revelar-se. Os motivos que nos levaram a eleger o tema deste projecto foram pessoais, tendo todavia uma base teórica sustentadora, influenciando-se estes mutuamente, emergindo desta troca sinérgica um projecto indubitavelmente metamorfoseado face às intenções iniciais. Em suma, a elaboração deste documento não foi um processo linear, tal como a aprendizagem de uma língua estrangeira não o é. Foi construído com avanços e retrocessos, vitórias e derrotas, sofreu alterações significativas, quer estruturais quer ao nível do conteúdo, sustentadas pela teoria e pela experiência.

Assim, a partir da concretização dos nossos objetivos de investigação, esperávamos conseguir dar resposta às questões por nós formuladas e, através destas, pretendíamos por um lado construir conhecimento e por outro contribuir para a reflexão acerca da interação didática em aula de Língua Estrangeira no Ensino Superior. Mais concretamente, antevíamos que ao terminar este projecto nos seria possível obter uma melhor compreensão das estratégias sócio-afetivas

dos aprendentes implicados na interação verbal em contexto de aprendizagem colaborativa do Inglês LE. Criámos igualmente que o conhecimento suprarreferido nos permitiria equacionar estratégias conducentes ao desenvolvimento da aprendizagem de uma Língua Estrangeira em moldes colaborativos. Na realidade, a aprendizagem colaborativa constituía para nós ao início somente um contexto potenciador de trocas verbais com marcas emocionais/afetivas, ao qual tínhamos acedido após termos feito a revisão da literatura no que respeitava ao que tinha sido feito no âmbito da Didática nas últimas décadas. Ao aprofundar o nosso conhecimento nesta área, viemos a aperceber-nos do seu enorme potencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Partimos do pressuposto que estes resultados se iriam refletir analogamente na nossa vida profissional, ou seja, pretendíamos alargar o nosso conhecimento no que respeita à Educação em geral e à Didática de Línguas em particular, e compreender de forma mais profunda as dinâmicas didáticas da interação verbal em aula de Língua Estrangeira.

Importa aqui referir algumas das dúvidas que nos sobressaltavam quando iniciámos este projecto, algumas das quais se prendiam com a efetiva capacidade de os alunos trabalharem em grupo e aprenderem algo neste processo. De facto, apesar de toda a literatura da especialidade apontar no sentido de a aprendizagem colaborativa ser profícua no que respeita a avanços na aprendizagem, a nossa experiência enquanto professora e igualmente como aluna indicavam que tal não funcionava. Assim sendo, partimos para a implementação deste modo de funcionamento colaborativo com um misto de apreensão e expectativa.

Até termos começado a efetuar as transcrições do nosso caso prático, uma dúvida permaneceu, prendendo-se a mesma com algum ceticismo relativamente ao grau de autonomia que os alunos conseguiriam atingir, nomeadamente no que respeita a dois pontos fulcrais – a aptidão de os elementos do grupo manterem o foco na tarefa em curso (ou seja, a capacidade de não haver dispersão para conversas laterais) e, simultaneamente, manter a interação oral preferencialmente na língua estrangeira ao invés de se utilizar a língua materna como principal

instrumento comunicativo. Tal não se veio de todo a verificar, como podemos comprovar pelas conclusões retiradas do caso prático.

Ao iniciarmos a nossa investigação com o propósito de estudar as estratégias sócio-afetivas utilizadas pelos alunos num contexto colaborativo, sentíamo-nos apreensivas, visto estarmos cientes de que nos poderíamos deparar com uma insuficiência destas manifestações no *corpus* por nós recolhido, já que Cardoso (2007) atesta que as expressões de humor e de afeto confirmam o carácter multimodal da comunicação em sala de aula e o paradigma de aprendizagem afetiva da língua, sendo porém pouco frequentes nas aulas de língua. Tal receio veio a revelar-se infundado, tendo-nos sido possível observar muitos episódios em que as dimensões social e afetiva da aprendizagem se manifestam no trabalho colaborativo dos alunos.

... Às Conclusões

Chegadas ao final do nosso percurso, acreditamos ainda mais profundamente nas palavras de Anderson e Bourke (2000), as quais passamos a citar “We have argued that affective characteristics hold the key to solving some of the major problems or issues confronting educators today. Motivating students requires some understanding of student affect” (p. 179). Não pretendemos com isto afirmar que poderemos efetuar uma mudança significativa no campo educativo, já que temos evidentemente noção de que o nosso estudo constituirá uma ínfima contribuição para a Didática, embora tenha sido de uma importância fulcral para o nosso percurso docente, porque nos abriu perspetivas, mostrou caminhos, afastou preconceções, enfim, modificou-nos profundamente.

Os resultados da nossa investigação levaram indubitavelmente a uma metamorfose da nossa prática docente, a qual se manteve até aos dias de hoje, e que, por sua vez, nos levou a dar igual peso na primeira parte da nossa dissertação à aprendizagem colaborativa e à vertente sócio-afetiva passível de

ser observada na interação didática numa língua estrangeira. De facto, após analisarmos o *corpus* de interação oral, constatámos que a aprendizagem colaborativa funciona efetivamente na aula de língua estrangeira, permitindo aos alunos adquirir destreza no manejo da língua através da prática numa situação de baixo *stress*. Tal veio a ser comprovado pelos resultados do questionário relativo à dimensão sócio-afetiva das estratégias de aprendizagem.

Ou seja, através da revisão da bibliografia em conjunção com o nosso caso prático, obtivemos resultados que nos permitiram fornecer algumas respostas à questão: **Como é que um grupo de aprendentes de Inglês língua estrangeira do ensino superior perceciona as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que utiliza em contexto de sala de aula, no âmbito da aprendizagem colaborativa e não-colaborativa?**

Referiremos primeiramente as principais conclusões relativas à dimensão afetiva. A maioria dos alunos nunca ou raramente utiliza formas de diminuir o *stress* em situação de sala de aula. A utilização do humor para combater a frustração é uma estratégia liminarmente rejeitada por quase metade da turma, não havendo nenhum aluno que a utilize sempre. Poucos alunos da turma vêm vantagem em se automotivarem, quer estejam a trabalhar em grande ou em pequeno grupo, mas apostam claramente na motivação dos outros aquando da aprendizagem colaborativa. Fomos referindo ao longo da análise a nossa interpretação destes resultados, a qual se prende provavelmente com o facto de os alunos já estarem motivados, provindo alguma dessa motivação da aprendizagem em colaboração.

Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando os aprendentes não têm a certeza de uma resposta arriscam falar em muitos dos casos, ao passo que nas aulas não colaborativas, grande parte dos respondentes não arrisca perante a incerteza. Relativamente à monitorização emocional, mais de metade dos alunos da turma tem sintomas físicos quando se sentem nervosos, mas, por outro lado, a frustração resultante da contradição pelos pares não parece ser um problema nesta turma, em nenhum dos dois contextos de aprendizagem. No que respeita à ocultação de emoções negativas, verificámos uma tendência clara para esconder menos a irritação no seio do grupo de trabalho colaborativo. Esta evidência é

corroborada pela existência de uma clara tendência para verbalizar emoções negativas no seio do grupo, mais do que no contexto de aprendizagem em grande grupo. Nas aulas não-colaborativas, não é frequente os alunos efetuarem avaliações emocionais dos seus pares e agirem empaticamente em função das mesmas, alterando-se um pouco o panorama aquando da aprendizagem colaborativa.

Ou seja, os resultados das respostas ao questionário revelam que existe uma tendência clara da turma para esconder menos as emoções, principalmente as negativas, no seio do grupo de trabalho colaborativo. Podemos estabelecer uma relação entre este facto e o que já referimos na parte teórica deste texto, que a aprendizagem colaborativa e a dimensão sócio-afetiva estão interligadas sob vários aspetos, visto os membros individuais de um grupo participarem na constituição de uma base comum e na construção da estabilidade emocional do mesmo, através de uma variedade de processos compartilhados. Estes processos de regulação são coletivos, porquanto os membros do grupo ajustam a sua motivação, emoções e cognição em conjunto, através da responsabilidade partilhada pelas tarefas que foram atribuídas ao grupo (*cf.* Järvenoja & Järvelä, 2009).

Quanto à dimensão social, grande parte da turma não tem por hábito efetuar intervenções não solicitadas ou espontâneas durante as aulas, havendo no entanto uma taxa de frequência mais alta para a aprendizagem colaborativa. Ou seja, parece-nos que as respostas dos alunos retratam aquilo a que Vasseur (2005) se refere como o *diálogo assimétrico* na sala de língua, quando em causa está a interação professor-aluno, em que a distribuição de papéis e tarefas discursivas segue um esquema previsível : “c’est l’expert qui pose les questions, qui introduit le thème, qui reformule, qui explique, l’autre c’est celui qui ne comprend pas, même contre l’évidence” (p. 109). Já no que se refere à aprendizagem colaborativa, a atitude dos alunos modifica-se, já que neste contexto o grupo deverá ser autosuficiente, pelo que as intervenções não solicitadas ou espontâneas são expectáveis e desejáveis para o bom funcionamento do grupo (*cf.* Hadfield, 1992).

Verificámos uma clara preferência dos alunos por pedir ajuda aos colegas em detrimento da professora, quer estejam a trabalhar colaborativamente ou não. A maior parte dos alunos da turma raramente precisa de estar só para aprender, não havendo manifestações de preferência pelo trabalho com colegas com o mesmo nível de proficiência pela maioria da turma. Mais de metade da turma entende que os colegas aceitam bem as suas intervenções e uma esmagadora maioria, quando está a aprender em grande grupo, raramente manifesta discordância dos pares.

A questão subsequente que nos propusemos responder era a seguinte: **Quais as estratégias de aprendizagem sócio-afetivas passíveis de serem identificadas neste grupo de aprendentes, em situação de interação didática, em contexto da aprendizagem colaborativa?** Verificámos, através da transcrição do *corpus* de interação oral, aquilo que já intuíamos: as emoções na sala de aula, mais precisamente no fluir da interação em ambiente de aprendizagem colaborativa, estão inextricavelmente ligadas à auto-imagem que cada aluno tem da sua prestação enquanto aprendente de línguas, e tal transparece nos diálogos analisados. Os alunos recorrem com muita frequência a algumas estratégias em detrimento de outras, havendo maior facilidade nas estratégias relativas à dimensão social. As estratégias da dimensão afetiva não são tão utilizadas, provavelmente porque no ensino dito tradicional estas não são muito valorizadas, podendo até ser reprimidas e os resultados obtidos a partir da ficha de avaliação intermédia vêm corroborar esta afirmação.

Através da análise do *corpus*, verificou-se que havia diversos episódios que revelavam que este grupo possuía aptidões e estratégias colaborativas bastante apuradas, com diversos elementos do grupo a assumirem o controlo sempre que necessário, quer em assuntos de gestão de tempo, quer na manutenção do silêncio, ambos essenciais ao bom funcionamento do grupo, sendo tal atitude aceite de bom grado pelos restantes elementos. Tal vem na linha do que Hadfield (1992) afirma, que quando existem alturas em que alguns elementos assumem a liderança do trabalho de grupo, particularmente no caso de indecisão, é sinal de que o grupo possui uma boa dinâmica colaborativa. A atitude positiva perante o

trabalho em colaboração de cada membro do grupo é igualmente visível através das suas tentativas (ou ausência delas) para que o grupo não se disperse e trabalhe na tarefa que lhe foi atribuída. Verifica-se em todos os membros do grupo a preocupação de fazer com que não haja dispersão.

Similarmente, os episódios de co-construção de sentido, efetuados quando todos os elementos do grupo presentes participam na construção da interação, são reveladores de um espírito de união e pertença ao grupo, essencial no trabalho colaborativo. Há episódios bastante significativos neste indicador, e que representam bastante bem o espírito de união e entreajuda que é patente neste grupo ao longo de todo o *corpus* de interação verbal.

A terceira e última questão de investigação para a qual procurámos resposta era: **Qual a relação entre a perceção que um grupo de aprendentes possui das estratégias de aprendizagem sócio-afetivas que emprega nas aulas de Inglês língua estrangeira e as estratégias sócio-afetivas identificadas em situação de interação didática, em contexto de aprendizagem colaborativa?** Para responder a esta questão, procurámos estabelecer uma relação entre o que o aluno percecionava como sendo o seu comportamento e/ou estratégia de aprendizagem sócio-afetiva e aquilo que efetivamente ocorreu no contexto do trabalho colaborativo. Para tal recorremos à comparação dos principais resultados do questionário das estratégias de aprendizagem dos alunos do grupo em estudo com os dados finais do *corpus* de interação deste mesmo grupo alvo, dados estes que foram recolhidos de acordo com uma grelha de análise baseada nos indicadores relativos ao inquérito em estudo.

No que se refere a este cruzamento de dados entre as respostas da amostra ao questionário com os episódios relativos aos indicadores que lhes correspondem no *corpus* de interação verbal, apercebemo-nos de que há vários desfasamentos. No nosso entender, tal não retira validade ao questionário, já que este reflete somente o autoconceito do aluno relativamente ao seu perfil de aprendente de línguas estrangeiras, mais especificamente no que respeita às suas dimensões

afetiva, social e colaborativa. Por outro lado, esta comparação veio mostrar-nos com clareza que este tema é deveras complexo e que só tem a ganhar em ser estudado de múltiplas perspetivas, na confluência das quais poderá estar espelhada uma realidade, ou, com maior probabilidade, as muitas realidades de que é feita a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em suma, numa perspetiva mais holística, foi-nos possível concluir, de acordo com o número de episódios do *corpus* em que os alunos recorreram de forma bem-sucedida às estratégias de aprendizagem no contexto da aprendizagem colaborativa e, acima de tudo, o grau de autonomia que evidenciaram, que a aprendizagem colaborativa constitui uma abordagem a implementar com alunos de ensino superior na aula de língua estrangeira, já que se constitui como uma alternativa válida e funcional “aos rituais comunicacionais da sala de aula” (Araújo e Sá, 2000, p. 137). Tal vem na linha do que Blatchford *et al.* (2003) defendem quando asseveram que o conceito de pedagogia necessita de ser ampliado, de forma a poder abarcar as relações entre pares e co-aprendentes, uma vez que esta relação promove a emergência de características interativas e dialógicas aperfeiçoadas: “There is a need for an appreciation of group work in authentic classroom contexts – of group work as part of a teacher’s general approach to classroom organisation and learning” (p. 159). Esta linha de ação é igualmente recomendada por Cardoso (2007), a qual sugere “que se alarguem as oportunidades de trabalho dos aprendentes entre si e se concebam atividades pedagógico-verbais capazes de favorecer a sua participação e que dela dependam” (p. 297).

No término destas considerações finais, importa ressaltar alguns aspetos que se destacaram. A interação didática em língua estrangeira constituiu o cerne da nossa investigação, tendo sido a partir desta que estruturámos as vertentes prática e teórica do nosso trabalho. Falar de interação é falar de intercompreensão, e foi na interpretação da mesma que ancorámos esta investigação. A interpretação da interação didática em língua estrangeira permite-nos “découvrir les différents niveaux de contextes emboîtés qui cadrent la

rencontre et les discours échangés“, pelo que não nos surpreendeu “découvrir l'hétérogénéité et la complexité du fonctionnement interactionnel et communicatif en général“, já que esta heterogeneidade e complexidade nos salvaguardam de uma visão simplista da educação em línguas (Vasseur, 2005, p. 265).

Não nos é possível dissociar, nesta investigação, a aprendizagem colaborativa da interação verbal didática que analisamos, já que o contexto em que esta se inscreve condiciona em absoluto a forma como se desenvolve. Esperamos ter conseguido demonstrar, quer com a revisão da literatura efetuada na primeira parte, quer com os resultados emergentes da análise que efetuámos, que a aprendizagem colaborativa como abordagem é muito mais complexa e profunda do que o “simples” trabalho em grupo que tantas vezes é realizado em sala de aula. Trabalhar em regime de aprendizagem colaborativa foi transformador, quer para a docente e investigadora, quer para a turma, já que ambas as partes, em conjunto, foram descobrindo, reavaliando, refletindo e frequentemente transformando a realidade da sala de aula, através desta abordagem colaborativa. Assim, concluímos, na senda do que Nunan (1992) refere serem os resultados mais positivos da aprendizagem colaborativa, que os alunos, aquando da interação verbal didática neste contexto, mostraram ter conseguido: i) aprender a aprender, aumentando os conhecimentos sobre a língua e sobre si próprios, e, portanto, sobre a aprendizagem; ii) desenvolver, conseqüentemente, aptidões comunicativas e meta-comunicativas; iii) aprender a gerir e a conciliar conflitos entre as necessidades individuais e as necessidades do grupo, em termos sociais, processuais, e linguísticos; iv) e reconhecer as próprias tarefas de tomada de decisão como atividades comunicativas genuínas.

Das Limitações do Estudo...

Principiamos este ponto com a ressalva referente a uma limitação presente em todas as investigações que lidam com seres humanos, já que, ao estudarmos indivíduos, estaremos a tentar quantificar o inquantificável e a tentar homogeneizar as heterogeneidades. Dito de outra forma, e nas palavras de Pellim (2010):

Não somos sujeitos de apenas uma identidade homogénea. Pelo contrário, somos sujeitos fragmentados, atravessados por uma série de traços identitários que nos conferem singularidade. Nossa identidade nunca está pronta, mas em processo de reflexão, (re)construção e transformação. A identidade é sempre um fazer. (p. 129)

A primeira das limitações deste estudo prende-se com o facto de, após termos estudado as várias opções disponíveis para registar a interação didática dos sujeitos, termos decidido que as aulas seriam gravadas exclusivamente com recurso a um gravador áudio, uma vez que seria muito importante para esta investigação manter o carácter intimista do trabalho de grupo. Temos no entanto consciência que fazê-lo em detrimento da vídeo-gravação implica algumas desvantagens, nomeadamente: "Loss of important visual cues such as facial expressions, gesture, body language, movement; sound quality can be poor without radio micro phone, especially if acoustics are poor; difficult to identify individual children who speak; analysis time substantially increase." (Wragg & Wragg, 1999, p. 17).

Ainda no âmbito do *corpus*, sabemos que, ao termos optado pela categorização por indicadores, operacionalizados numa grelha, estaremos sempre a compartimentalizar e fixar a dinâmica da interação, o que se por um lado auxilia a sua análise, por outro, tal como Todd (1981) refere, aludindo aos sistemas de categorização, pode transmitir a impressão errónea de padrões estáveis de interação com um elevado grau de ordem e uniformidade e com mensagens claramente definidas e atribuíveis a locutores bem identificados, pelo que, de acordo com o autor, "they cannot adequately represent a context which is marked

by disturbances in interaction, rapid and marked transition and change, or especially those critical incidents or crises where radical qualitative changes in the situation occur” (p. 223).

Outra limitação relacionada com o *corpus* de interação verbal didática é que, por razões de gestão de tempo na planificação e execução desta investigação, só nos foi possível aceder às trocas verbais efetuadas por um único grupo de alunos, o que não nos permitiu comparar as respostas ao questionário de toda a turma com o seu comportamento na sala de aula em situação de aprendizagem colaborativa. Não poderemos saber se os resultados do grupo estudado são comuns a todo o universo dos respondentes, uma vez que só nos foi possível compará-los com a amostra. A forma de ultrapassar esta limitação seria ter podido gravar e transcrever as sessões colaborativas de todos os alunos que responderam ao questionário.

Foi nossa opção passar o Questionário Estratégias de Aprendizagem: Dimensão socio-afetiva no final das sessões colaborativas, por entendermos que as respostas dos alunos tinham de ser dadas com experiência de trabalho deste tipo em sala de aula. No entanto, tal impossibilitou-nos de aceder às perceções dos alunos relativamente à aprendizagem, antes de terem iniciado a aprendizagem colaborativa. A título de exemplo, referimos o facto de, no questionário, apenas alguns alunos da turma referirem sentirem-se ansiosos *sempre e muitas vezes* na aula de Inglês. Ficará a dúvida se estes valores seriam tão baixos no início do semestre, já que um dos efeitos positivos da aprendizagem colaborativa é baixar os níveis de ansiedade (*cf.* Felder & Brent, 2007; Oxford, 1990; Slavin, 2014).

Haverá sempre um sentimento de incompletude na nossa investigação, já que sabemos que quanto mais dados forem gerados no que respeita à interação, mais resultados poderão ser conseguidos, e nesse sentido as investigações ficam sempre aquém, o que de certa forma é positivo, já que deixa no investigador e nos seus leitores a vontade de ir mais além na busca do conhecimento: “ il nous faut donc nous demander ce qui se passe dans l’interaction, dans toute l’interaction, dans les interactions et, si possible mais peu réalisable, dans toutes les interactions “ (Vasseur 2005, p. 238).

A partir das conclusões a que chegámos na nossa investigação, dividiremos as nossas sugestões em ações de intervenção didática que poderiam ser seguidas pela própria investigadora no futuro, e em propostas para a Didática de Línguas em geral. Principiaremos pelos percursos que a investigadora desejaria poder percorrer futuramente.

Referimos anteriormente que apenas gravámos a interação verbal colaborativa de um grupo da turma. Seria deveras interessante poder comparar diversos dados, nomeadamente através da passagem do mesmo questionário a uma outra turma, e depois ser possível gravar todos os grupos dessa turma para posterior análise comparativa dos dois tipos de dados. Ou seja, replicar este estudo alargando a amostra, pese embora o fato de entendermos que esta investigação já produziu resultados suficientemente esclarecedores.

Por outro lado, e numa perspetiva ainda mais ampla, ter a hipótese de gravar as interações dos mesmos alunos quando em situação não-colaborativa na sala de aula permitir-nos-ia conferir uma profundidade muito maior à discussão das respostas ao questionário das estratégias de aprendizagem, uma vez que este, como já referimos anteriormente, nos permite aceder às representações dos alunos relativamente à sua dimensão sócio-afetiva, no que respeita a estratégias de aprendizagem, quer numa vertente de aprendizagem individual em sala de aula, quer numa dimensão colaborativa. Concretamente, poderiam ser desenvolvidas investigações que comparassem através de *corpus* de interações, os questionários relativos a estratégias de aprendizagem na aula em grande grupo e em sessões colaborativas com o questionário que elaborámos, podendo assim ser feita uma análise contrastiva entre as perceções (provindas do questionário) e as atuações (provindas do *corpus*).

Passaremos de seguida a efetuar algumas sugestões de âmbito mais geral. Detetámos na nossa revisão de literatura que havia ainda espaço para se desenvolverem investigações de carácter naturalista no que respeita à interação aprendente-aprendente, particularmente no âmbito do Ensino Superior. Tal adquire particular relevância à luz dos resultados que obtivemos com a nossa

investigação, a saber, que o investimento na interação entre pares permite que o repertório dos aprendentes se alargue para além das interações tipificadas da aula de língua estrangeira. Seriam necessários mais estudos deste teor que viessem conferir mais visibilidade a esta situação.

Por outro lado, as nossas conclusões sugerem que seria desejável e profícuo haver um investimento por parte dos professores de língua estrangeira na interação entre aprendentes em situação colaborativa, o que implica apostar na formação dos próprios professores nesta área, a qual se traduziria por uma presença mais representativa da aprendizagem colaborativa na sala de aula de língua estrangeira. Ou seja, sugerimos que as Instituições que se dedicam à formação de professores invistam elas mesmas em investigações nesta área, para que a criação de conhecimento fomente a transmissão do mesmo aos professores, os quais, por sua vez, façam uso desse conhecimento para modificarem as suas práticas. Tal é particularmente relevante face ao desinvestimento que se tem vindo a verificar na investigação da interação didáctica em Didática das Línguas, tal como se confirma nos resultados de estudos de meta-análise da investigação no campo em Portugal (cf. Alarcão & Araújo e Sá, 2010).

Concluindo, refletir sobre a nossa prática docente e agir relativamente àquilo que refletimos revelou ser uma condicionante fundamental de um percurso docente sustentado; a sala de aula tem uma ecologia própria, pelo que fez muito mais sentido estudá-la numa perspetiva naturalista, ou seja, em contexto real, em tempo real, mais do que num ambiente experimental, o qual altera irremediavelmente as condições de ensino e aprendizagem. Uma aula é qual organismo vivo, em constante mudança, pelo que poderemos prever o que vai acontecer, deveremos planificar cada aula, mas não conseguiremos controlar o seu desenrolar, mesmo quando somos participantes ativos da mesma. Os sentimentos/afetos/emoções dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem têm bastante importância na forma como o mesmo se desenrola,

importância essa que é infinitamente difícil definir com exatidão, mas que foi inquestionavelmente compensador. O fio aglutinador da nossa investigação passou por abrir uma janela para um mundo até então apenas acessível através da teoria: o que se passa com os nossos alunos, quando interagem entre si, longe dos ouvidos do professor, na aula de língua estrangeira. Assim, à medida que progredíamos com o nosso estudo – entrelaçando-se este inevitavelmente nas ancoragens teórico-conceituais fornecidas pelas obras lidas e relidas ao longo de todo o processo – foram-se adquirindo novas maneiras de ver, perspectivaram-se diferentes rumos, entreviram-se novas abordagens, e assim sucessivamente, até termos dado por concluído este texto, na certeza porém de que muito mais haveria por dizer, por descobrir e por escrever.

BIBLIOGRAFIA

- Abrahão, M. H. M. B., & Souza, E. C. D. (2006). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. *Porto Alegre: EDIPUCRS*, 135-147.
- Adolphs, R. & Damasio, A. (2001). The interaction of affect and cognition: A neurobiological perspective. *Handbook of affect and social cognition*, 27-49.
- Afonso, C. C. (1996). *Landeskunde e o ensino do alemão como língua estrangeira*. Lisboa: FCSH.
- Alarcão, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas– Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation*. Lisboa: AFIRSE/AIPELF, 723-732.
- Alarcão, I. (2000). Interações em Didática das Línguas. In F. Vieira (Ed.), *Educação e Línguas Estrangeiras - Educação, Formação, Ensino*. Braga: Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (2006). O papel da pedagogia no ensino superior. In Sá-Chaves, I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, A. (eds). *Isabel Alarcão: percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcao, I., & e Araújo e Sá, M. H. A. (2010). *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal: Enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Universidade.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C. M., Pereira, L. A., Canha, M. B., & Pinto, S. (2004). Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. *Investigar em Educação*, 3, 237-302.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Sá, M. H. A. E., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme:(re) configureurs épistémologiques d'une didactique des langues?.
- Al-Garawi, B. (2005). A review of two approaches to L2 Classroom Interaction. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 2.
- Alario-Hoyos, C., Bote-Lorenzo, M. L., Gómez-Sánchez, E., Asensio-Pérez, J. I., Vega-Gorgojo, G., & Ruiz-Calleja, A. (2013). GLUE!: An architecture for the integration of external tools in Virtual Learning Environments. *Computers & Education*, 60(1), 122-137.
- Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to the classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almeida, C., & Araújo e Sá, H. (2002). A negociação de estratégias na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira - um olhar sobre as interações dos alunos em situação de construção colaborativa de saber(es). In R. Grácio (Ed.), *Didática das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- Almeida, C., & Araújo e Sá, M. H. (2001). A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do Francês Língua Estrangeira—Contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J. M., Osório, A., & Sequeira, F. (2002). Referencial de Competências-Chave—Educação e Formação de Adultos. *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, Lisboa*. Disponível em: http://cqep.anqep.gov.pt/documents/RCC_Basico.pdf e consultado a, 14(01), 2014.

- Anaya, V. (2005). La pregunta como procedimiento didático en el aula de ELE. *redELE*(5).
- Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. Lawrence Erlbaum.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. C., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue - alguns percursos didáticos. In A. Neto (eds), *Didática e Metodologias de Educação, Percursos e desafios*: Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, 489-506.
- Applefield, J. M., Huber, R., & Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 35-53.
- Araújo e Sá, H. (1997). *Processos de Interação verbal em aula de francês língua estrangeira: contributos para o estudo das atividades dialógicas de adaptação verbal*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Araújo e Sá, H. A. & Andrade, A. I. (2002). *Processos de Interação Verbal em Aulas de Línguas: Observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Araújo e Sá, H. A. & Melo, S. (2007). Online Plurilingual Interaction in the Development of Language Interaction. *Language Awareness*, 16(1).
- Araújo e Sá, M. H. (2000). Percursos em Didáctica das Línguas—da observação da interacção pedagógica às propostas de formação profissional. *MH Araújo e Sá (Org.), Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 119-142.
- Araújo e Sá, M. H. (2005). A interacção em Didáctica de Línguas: percurso epistemológico de um objeto de investigação. *Congresso Internacional Linguagem e Interação/ III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem: Linguagem e Interação*. S. Leopoldo: UNISINOS (editado em CD-ROM).
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge, U.K. ; New York, NY: Cambridge University Press.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. *Affect in language learning*, 1-24.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*.
- Ashworth, F., Brennan, G., Egan, K., Hamilton, R., & Sáenz, O. (2004). Learning theories and higher education.
- Atkinson, P. (1981). Inspecting classroom talk. In *Uttering, muttering* (pp. 98-113). London: Grant McIntyre.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. *Handbook of qualitative research*, 248-261.
- Auchlin, A. (2001). Compétence discursive et co-occurrence d'affects: "blends expérientiels" ou (con) fusion d'émotions? *Les émotions. Cognition, langage et développement, Grenoble II & LIDILEM, Université Stendhal*, 11-25.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. *Emotion: Theory, research, and experience*, 1, 305-339.

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bailey, K. M., & Nunan, D. (1996). *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge University Press.
- Baker, T., & Clark, J. (2010). Cooperative learning –a double-edged sword: a cooperative learning model for use with diverse student groups. *Intercultural Education*, 21(3), 257-268.
- Bamberg, M. (1997) Language, Concepts, and Emotions: The Role of Language in the Construction of Emotions. *Language sciences* 19.4 , p. 309-40.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.
- Barnes, D., & Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. Routledge & Kegan Paul.
- Barnes, D., & Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited*. Portsmouth: NH, Boynton/Cook Heinemann.
- Barnette, J. J. (2000). Effects of stem and Likert response option reversals on survey internal consistency: If you feel the need, there is a better alternative to using those negatively worded stems. *Educational and Psychological Measurement*, 60(3), 361-370.
- Barrachina, L. A., & Sanz Torrent, M. (2010). El juego-concurso de de vries: una propuesta para la formación en competencias de trabajo en equipo en la evaluación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 121.
- Benor, S. (2002). *Gendered practices in language*. Stanford, Calif.: CSLI Publications.
- Benson, P., & Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. Routledge.
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo (s): implicações e interpretações educativas.
- Blatchford, B., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*. 39. Elsevier. 153-172
- Blatchford, P., Kutnick, P., & Baines, E. (2007). Pupil grouping for learning in classrooms: Results from the UK SPRinG Study. International perspectives on effective groupwork: Theory, evidence and implications.
- Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child development*, 64(3), 909-923.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind : the Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bouchard, R. (2000). *M'enfin !!!* Des “petits mots” pour les “petites” émotions?. In C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (Eds.), *Les émotions dans les interactions*. Presses Universitaires de Lyon.

- Bower, G. H., Forgas, J. P., & Forgas, J. P. (2001). *Handbook of Affect and Social Cognition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Brause, R. S. (2001). *Writing your doctoral dissertation*: Falmer Press.
- Bray, Z. (2008). Ethnographic approaches. In D. d. Porta & M. Keating (Eds.), *Approaches and methodologies in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M. P. (2001). Syllabus Design. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 151–161).
- Brown, G. (1996). *Speakers, listeners and communication: Explorations in discourse analysis*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 9-18.
- Brown-Schmidt, S., & Michael K. T. (2008). Real-time investigation of referential domains in unscripted conversation: A targeted language game approach. *Cognitive Science* 32.4 , p. 643-684.
- Bryant, J., & Bates, A. J. (2015). Creating a Constructivist Online Instructional Environment. *TechTrends*, 59(2), 17-22.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*: Routledge.
- Burns, A. (2005). Action research: an evolving paradigm? *Language Teaching*, 38(02), 57-74.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28(1), 29-39.
- Byun, S. E., Kim, H., & Duffey, M. (2012). A Multicourse Collaborative Project Within a Global Context: Multidimensional Learning Outcomes. *C&T Research Journal*, 30(3), 200-216.
- Cabral, A. P., & Tavares, J. (2004). Métodos de estudo no ensino superior: um projecto de formação. *d@es - docência e aprendizagem no ensino superior* Retrieved 7-7, 2007, from http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm
- Caffi, C., & Janney, R. W. (1994). Toward a pragmatics of emotive communication. *Journal of pragmatics* 22.3, p. 325-373.
- Calvert, G., Spence, C., & Stein, B. (2004). *The handbook of multisensory processes*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cambra, M., & Fons, M. (2006). Interacción en el aula de acogida: Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela. In A. Camps (Ed.), *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. Sage Publications.
- Campbell, C., & Kryszewska, H. (1992). *Learner-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.

- Canelas-Trevisi, S., & Thévenaz-Christen, T. (2002). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle: deux «didactiques» au banc d'essai?. *Revue française de pédagogie*, 17-25.
- Canha, M. B. (2001). *Investigação em didática e prática docente*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *34(4)*, 480-493.
- Cardoso, T. (2007). *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT journal*, 62(4), 331-338.
- Vilas Boas, C., Vieira, D., & Costa, I. (2006). *Métodos e abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira*. Bahia: E. A. E.
- Carpenter, H., Jeon, S., MacGregor, D., & Mackey, A. (2006). Learners' interpretations of recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02), 209-236.
- Carr, W. (1986). *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Falmer.
- Carter, R., & Nunan, D. (Eds.). (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*: Cambridge University Press Cambridge.
- Casal, S. (2008). Cooperative Learning in CLIL contexts: Ways to improve students' competences in the foreign language classroom. *Cooperative Learning in multicultural societies: Critical reflections*, 21-22.
- Castillo-Hernández, M. (2011). La socioafectividad en la educación desde la complejidad. *Educación y humanismo*, 13(21), 129-146.
- CCISP (2010). *Documentos do CCISP Sobre o Ensino Superior Português*.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Ernst Klett Sprachen.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*: Multilingual Matters.
- Chamot, A. U. (1988). A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Findings of the Longitudinal Study.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14-26.
- Cicurel, F. (1994). D'un apprenant a l'autre. *Français dans le Monde*, 264, p43-48.
- Correia, T., Gonçalves, I., & Pile, M. (2005). Insucesso académico no Instituto Superior Técnico. *Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior*, 207-216.
- Costabile, M. F., Roselli, T., Lanzilotti, R., Ardito, C., & Rossano, V. (2007). A holistic approach to the evaluation of e-learning systems. In *Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Services* (pp. 530-538). Springer Berlin Heidelberg.
- COTEC Portugal & Fundação Calouste Gulbenkian (2014). *Transforma Talento: Estudo para o desenvolvimento do talento em Portugal*.

- Cove, P., & Love, A. (1995). Enhancing Student Learning: Intellectual, Social, and Emotional Integration. *Eric Clearinghouse on Higher Education*.
- Coyle, Y., Verdú, M., & Valcárcel, M. (2006). La enseñanza y aprendizaje del inglés como proceso interactivo en el aula de lenguas extranjeras. In A. Camps (Ed.), *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Crandall, J. J. (1999). 14 Cooperative language learning and affective factors. *Affect in language learning*, 226.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659.
- da Costa Pinto, A. (1985). Ebbinghaus, p. 100 anos depois.
- Darling-Hammond, L., Rosso, J., Austin, K., Orcutt, S., & Martin, D. (2001). *The Learning Classroom: Theory into Practice*. Stanford University Press.
- Daubney, M. (2002). Anxiety and inhibitive factors in oral communication in the classroom: a study of third year English Language specialists at the Catholic University in Viseu. *Mathesis*, (11), 287-309.
- Davis, B. G. (1999). Cooperative learning: Students working in small groups. *Speaking of Teaching, Stanford University Newsletter on Teaching*, 10(2), 1-4.
- Deiglmayr, A., & Schalk, L. (2015). Weak versus strong knowledge interdependence: A comparison of two rationales for distributing information among learners in collaborative learning settings. *Learning and Instruction*, 40, 69-78.
- Deiglmayr, A., & Spada, H. (2010). Collaborative problem-solving with distributed information: the role of inferences from interdependent information. *Group Processes & Intergroup Relations*, 13(3), 361-378.
- Denzin, N. K. (2001). *Interpretive Interactionism*: Sage Publications Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., Vol. 2, pp. 1-28): Sage Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE Publications, Inc.
- Derry, S. J. (1999). A fish called peer learning: Searching for common themes. *Cognitive perspectives on peer learning*, 197-211.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, 1-19.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL?*, 61-91.
- Dobbert, M. L., & Kurth-Schai, R. (1992). Systematic Ethnography: Toward an evolutionary Science of Education and Culture. In M. D. LeCompte, L. Wendy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*.
- Dooly, M. (2005). How aware are they? Research into teachers' attitudes about linguistic diversity. *Language Awareness*, 2(3), 97-111.
- Dörnyei, Z., & Malderez, A. (1999). Group dynamics in foreign language learning and teaching. *Affective Language Learning*, 155-169.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (Eds.). (2013). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Routledge.

- Eaton, S. E. (2010). *Formal, Non-Formal and Informal learning: The Case of Literacy, Essential Skills, and Language Learning in Canada*.
- Eisenhart, M., & Howe, K. (1992). Validity in Educational research. In M. D. LeCompte, L. Wendy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02), 339-368.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In M. D. LeCompte, L. Wendy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201-225).
- Esche, E (2014). Learner training for autonomous language learning. In Benson, P., & Voller, P. (Eds), *Autonomy and independence in language learning*. Routledge.
- Esteve, O., Arumí, M., & Martín-Peris, E. (2006). La autonomía en su componente estratégico: una investigación sobre la incidencia de instrumentos de mediación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en adultos. In A. Camps (Ed.), *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Felder, R., & Brent, R. (2007). Cooperative Learning. In P. Mabrouk (Ed.), *Active learning: Models from the Analytical Sciences*. Washington, DC: American Chemical Society.
- Ferguson, S. (2006). A case for affective education: Addressing the social and emotional needs of gifted students in the classroom. *Virginia Association for the Gifted Newsletter*, 1-3.
- Fernandes, C., & Rego, A. (2004). Inteligência emocional e desempenho acadêmico dos estudantes: um estudo empírico no ensino universitário. *d@es - docência e aprendizagem no ensino superior*. Retrieved 7-7, 2007, from http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. Retrieved 07-07-2007
- Ferroni, R. (2012). O papel da língua materna na sala de língua. *In-Traduções Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC*, 3(5), 49-60.
- Fiedler, K. (1991). On the task, the measures and the mood in research on affect and social cognition. *Emotion and social judgments*, 83-104.
- Figueiredo, A. D. (2008). "Sustainability of E-Collaboration". *The Encyclopedia of E-Collaboration*.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. Oxford University Press, 200 Madison Ave., New York, NY 10016.
- Fonseca, M. (2012). The student estate. In *Higher Education in Portugal 1974-2009* (pp. 383-415). Springer Netherlands.
- Forgas, J. P. (2001^a). *Feeling and Thinking: The Role of Affect in Social Cognition*: Cambridge University Press.
- Forgas, J. P. (2001^b). Affective intelligence: the role of affect in social thinking and behaviour. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life*: Psychology Press (UK).

- Fortune, A. (2005). Learners' Use of Metalanguage in Collaborative Form-focused L2 Output Tasks. *Language Awareness*, 14(1), 21-38.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Fourlas, G., & Wray, D. (1990). Children's oral language: A comparison of two classroom organisational systems. *Emerging partnerships, Current research in language and literacy*, 76-86.
- Freeman, D. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. In C. U. Press (Ed.), *Voices from the language classroom* (pp. 88-115).
- Freeman, D. (2001). Second language teacher education. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*.
- Fryer, M. (1996). *Creative teaching and learning*: P. Chapman.
- Gafaranga, J., & Torras, M. C. (2002). Interactional otherness: Towards a redefinition of codeswitching. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 1-22.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: an introductory course*: L. Erlbaum.
- Gass, S. M., & Torres, M. J. A. (2005). Attention when?: An Investigation of the Ordering Effect of Input and Interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(01), 1-31.
- Gass, S., Mackey, A., & Ross-Feldman, L. (2005). Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings. *Language Learning*, 55(4), 575-611.
- Gazzaniga, M. S. (2004). *The cognitive neurosciences* (3rd ed.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gee, J. P., Michaels, S., & O'Connor, M. C. (1992). Discourse analysis. In M. D. LeCompte, L. Wendy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 227-291).
- Germain, C., & Netten, J. (2005a). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French. *The Canadian journal of applied linguistics*, 8(2), 183-210.
- Germain, C., & Netten, J. (2005b). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement /apprentissage d'une L2. *Babylonia*(2).
- Gil, G. (2002). Two complementary modes of foreign language classroom interaction. *ELT J*, 56(3), 273-279.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of social relationships*. New York: Bantam.
- Gonçalves, L., & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afetos na gestão curricular. *Gestão Curricular-Percursos de Investigação*, 159-172.

- Graves, N. J., & Varma, V. P. (1997). *Working for a Doctorate: A Guide for the Humanities and Social Sciences*: Routledge.
- Greer, T. (2003). *Transcription approaches to multilingual discourse analysis*. Paper presented at the 2nd Annual JALT Pan-SIG Conference, Japan.
- Gremmo, M. J. (1995). Former les apprenants à apprendre: les leçons d'une expérience. *Mélanges CRAPEL*, 22, 9-3
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grossen, M. (1994). Theoretical and methodological consequences of a change in the unit of analysis for the study of peer interactions in a problem solving situation. *European Journal of Psychology of Education*, 9(2), 159-173.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117).
- Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2006). *Nonverbal communication in close relationships*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammersley, M. (1993). *Controversies in classroom research* (Second ed.): Open University Press Philadelphia.
- Han, K., & University of Texas at Austin. (2003). *ESL learner's self-efficacy and language anxiety in computer-networked interaction*.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*: SUNY Press.
- Held, C., Knauff, M., & Vosgerau, G. (2006). *Mental models and the mind : current developments in cognitive psychology, neuroscience, and philosophy of mind* (1st ed.). Amsterdam ; Boston: Elsevier.
- Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning* (Vol. 6). Multilingual Matters.
- Heritage, J. (2008). Conversation analysis as social theory. *The new Blackwell companion to social theory*, 300-320.
- Hernández, F. (1994). Del Constructivismo Cognitivo al Constructivismo Crítico - una lectura dialógica del Constructivismo. *Estudios. Filosofía-historia-letras. Invierno*, 39-40.
- Hill, S. & Hill, T. (1993). *The Collaborative Classroom- A guide to co-operative learning*. Eleanor Curtain Publishing.
- Hilton, H. (2005). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *Les Langues modernes*, 99(3), 12-21.
- Hinkel, E. (Ed.). (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge.
- Hmelo-Silver, C., & Barrows, H. (2008). Facilitating Collaborative Knowledge Building. *Cognition and Instruction*, 26, 48-94.
- Holec, H. (1981). Foreign Language Learning.
- Homer, B. D., & Tamis-LeMonda, C. S. (2005). *The development of social cognition and communication*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hood, A. (2005). *Encouraging Psychosocial Development in University Students from Theory to Assessment to Practice*. Paper presented at the Congresso internacional Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior, Ponta Delgada.
- Hornberger, N. H., & McKay, S. (2010). *Sociolinguistics and language education* (Vol. 18). Multilingual Matters.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A History of ELT*. Oxford University Press.
- Howcroft, S., & Wallis, T. (2007). *English for specific purposes: promoting student's autonomy*. Paper presented at the VIII Encontro Arolínguas.
- Hsiao, T. Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- Huet, I., & Tavares, J. (2004). A qualidade do ensino nas universidades: estudo de caso. *d@es - docência e aprendizagem no ensino superior* Retrieved 7-7, 2007, from http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm
- Huet, I., & Tavares, J. (2005). O envolvimento do professor universitário no processo de ensino e aprendizagem. Estudo de caso. *Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia: Universidade dos Açores*, 217-225.
- Huet, I., Tavares, J., & Weir, G. (2005). Insights on best teaching practices for promoting students' learning. *d@es - docência e aprendizagem no ensino superior* Retrieved 7-7, 2007, from http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. *Style in language*, 350, 377.
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463-481.
- Jaworski, A., & Coupland, N. (2014). *The discourse reader*. Routledge.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: cooperation in the classroom* (4th ed.): Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*.
- Johnson, G. (2009). Theories of emotion. *Internet Encyclopaedia of Philosophy: A Peer-Reviewed Academic Resource*.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2002). An overview of cooperative learning. *The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota*. , 26.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 215-239.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.
- Kagan, S. (1985). *Co-op Co-op* (pp. 437-452). Springer US.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 12-15.
- Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C. (2006). *Human Development: A Life-span View* (4, illustrated ed.). *Cengage Learning*, 58.

- Kang, S., & University of Illinois at Urbana-Champaign. (1999). *Modeling relationships between the use of English as a Second Language learning strategies and the test performance of Asian students*.
- Kay, S. (1998). *Reward. Pre-intermediate. Resource Pack*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Kemper, T. D. (1978). *A social interactional theory of emotions* (p. 933). New York: Wiley.
- Kemper, T. D. (Ed.). (1990). *Research Agendas in the Sociology of Emotions*: State University of New York Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle? Remarques et aperçus. In C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (Eds.), *Les émotions dans les interactions*: Presses Universitaires de Lyon.
- Kiely, R., Sandmann, L. R., & Truluck, J. (2004). Adult learning theory and the pursuit of adult degrees. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2004(103), 17-30.
- Kim, B. (2001). Social constructivism. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 1-8.
- Kleinginna Jr, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345-379.
- Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2006). *Nonverbal communication in human interaction* (6th ed.). Belmont, CA ;: Wadsworth/Thomson Learning.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs. pedagogy*. New York: New York Association Press.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*, 31-53.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohonen, V. (2007). Learning to learn through reflection—an experiential learning perspective. Online: http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/05/Supplementary%20text%20E.pdf.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., & Lehtovaara, J. (2014). *Experiential learning in foreign language education*. Routledge.
- Kövecses, Z. (2003). *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2001). Intercultural communication. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 201-206).
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (pp. 1982-1982). Pergamon: Oxford.

- Kruszielski, L. (2003). Sobre a teoria das inteligências múltiplas de Gardner. O *Estrangeiro*. Disponível em: < [www. geocities. com/bernardorieux/a16. htm](http://www.geocities.com/bernardorieux/a16.htm)> Acesso em, 2.
- Kumaravadivelu, B. (1994). Intake Factors and Intake Processes in Adult Language Learning. *Applied Language Learning*, 5(1), 33-71.
- Kumaravadivelu, B. (2002). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge
- Kumaravadivelu, B. (2008a). *Cultural globalization and language education*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2008b). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Taylor & Francis e-Library.
- Kumpulainen, K. (1994). *The nature of children's oral language interactions during collaborative writing experience at the computer* (Doctoral dissertation, University of Exeter).
- Kumpulainen, K. (1996). The nature of peer interaction in the social context created by the use of word processors. *Learning and Instruction*, 6(3), 243-261.
- Kumpulainen, K., & Wray, D. (2002). *Classroom interaction and social learning: From theory to practice*. Psychology Press.
- Kutnick, P. (1994). Use and effectiveness of groups in classrooms: towards a pedagogy. In P. Kutnick & C. Rogers (Eds.), *Groups in schools* (pp. 13-33).
- Labouvie-Vief, G. (2003). Dynamic Integration Affect, Cognition, and the Self in Adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(6), 201-206.
- Lanigan, R. (2010) Theoretical and Applied Aspects of Communicology. *Consultant Assembly III: In Search of Innovatory Subjects for Language and Culture Courses*. Warsaw.
- Larsen-Freeman , D (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching. 2nd edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Leathers, D. G. (1997). *Successful nonverbal communication*: Allyn and Bacon.
- LeCompte, M. D., Wendy, L., & Preissle, J. (Eds.). (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education*: Academic Press.
- Lee, B. C., & University of Alberta. (2004). *Korean EFL inservice teachers' experiences with native-speaking teachers of EFL using two computer-mediated communication modes*
- Leite, C., & Fernandes, P. (2012). Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária. *Perspectiva*, 29(2), 507-533.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Random House LLC.
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. D., & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação, Campinas*, 13(1), 7-36.
- Lozano, Luis M.; García-Cueto, Eduardo; Muñiz, José (2008): Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. In: Methodology:

European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences, Vol 4(2), 73-79.

- Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02), 269-300.
- Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy: Multilingual Matters*.
- Macaro, E. (2005). *Teaching and learning a second language: A guide to recent research and its applications*. Bloomsbury Publishing.
- MacKay, H. (1999). Teaching adult second language learners. Ernst Klett Sprachen.
- Mackey, A. (2006). Epilogue: From Introspections, Brain Scans, and Memory Tests to the Role of Social Context: Advancing Research on Interaction and Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02), 369-379.
- Mackey, A., & Gass, S. (2006). Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02), 169-178.
- Mackey, A., & Silver, R. E. (2005). Interactional tasks and English L2 learning by immigrant children in Singapore. *System*, 33(2), 239-260.
- Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom interaction*. Oxford [Oxfordshire]: Oxford University Press.
- Maley, A. (2001). Literature in the Language Classroom. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*.
- Malmqvist, A. (2005). How Does Group Discussion in Reconstruction Tasks Affect Written Language Output? *Language awareness*, 14, 2&3-128.
- Marra, A. V., & Brito, V. D. G. P. (2011). Construcionismo social e análise do discurso: uma possibilidade teóricometodológica. Encontro da Associação nacional de Pós-graduação e pesquisa em administração, 35.
- Martin, R., Watson, D., & Wan, C. K. (2000). A Three-Factor Model of Trait Anger: Dimensions of Affect, Behavior, and Cognition. *Journal of Personality*, 68(5), 869-897.
- Matthey, M. (1996). Apprentissage d'une langue et interaction verbale. *Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne: Peterlang.
- Matthey, M. (1996). Apprentissage d'une langue et interaction verbale. *Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne: Peterlang.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge University Press.
- McDonough, J., & McDonough, S. H. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- McDonough, K. (2005). Identifying the impact of negative feedback and learners' responses on esl question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(01), 79-103.
- McDonough, K. (2006). Interaction and syntactic priming: English L2 Speakers' Production of Dative Constructions. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02), 179-207.

- McInerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Collaborative or cooperative learning. *Online collaborative learning: Theory and practice*, 203-214.
- McLelland, N., & Smith, R. (2014). Introduction: Building the History of Language Learning and Teaching (HoLLT). *Language & History*, 57(1), 1-9.
- McLeod, G. (2003). Learning theory and instructional design. *Learning Matters*, 2(2003), 35-43.
- McMahon, M. (1997). Social constructivism and the World Wide Web-A paradigm for learning. In *ASCILITE conference. Perth, Australia*.
- McNiff, J. (2002). *Action Research: Principles and Practices* (Second ed.).
- Medeiros, T., & Peixoto, E. (2005). *Nota de Apresentação*. Paper presented at the Congresso internacional Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior, Ponta Delgada.
- Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das Línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Melo, S. (2007). A utilização das TIC no ensino e aprendizagem de línguas: o projecto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em Línguas Românicas. O caso do PLE. *Idiomático - Revista digital de didática de Português Língua Não Materna*(2).
- Melo, S., Araújo e Sá, H., & Simões, A. (2006). ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?: Interação em chats plurilingues romanófonos e desenvolvimento da Cultura Linguística. *Intercompreensão*, 13.
- Mercer, Cecil D., & Mercer, Ann R. (2001). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2012). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). Adopting a constructivist approach to grounded theory: Implications for research design. *International Journal of Nursing Practice*, 12(1), 8-13.
- Mora, J. K. (2002). Second-language teaching methods: principles and procedures.
- Morissette, D., & Gingras, M. (1999). *Como Ensinar Atitudes: Planificar, intervir, avaliar*. (2.ª Edição ed.). Porto: Edições Asa.
- Murphey, T., Prober, J., & Gonzales, K. (2010). Emotional belonging precedes learning. In A. Barcelos & H. Coelho (Eds.), *Emoções, Reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- Murray, D (1992). Collaborative writing as a literacy event. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nascimento, D. (2009). *Percepções de Cultura e Mudança Organizacional*. Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Norton, B., & Toohey, K. (2001). "Changing perspectives on good language learners". *TESOL Quarterly* 35 (2), p. 307–322.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). *Task-based language teaching*. Ernst Klett Sprachen.
- O'Donnell, A. M., & King, A. (2014). *Cognitive perspectives on peer learning*. Routledge.
- Oldfather, P., West, J., White, J., & Wilmarth, J. (1999). *Learning through children's eyes: Social constructivism and the desire to learn*. American Psychological Association.
- Oliveira, A. (2005). Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda– o caso de duas alunas guineenses do 10º ano. *Idiomático - Revista digital de didática de Português Língua Não Materna*(4).
- O'Malley, J; Chamot, A (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ormrod, J. E., & Davis, K. M. (2004). *Human learning*. Merrill.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House Publisher.
- Oxford, R. (1997), Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 81, p. 443–456.
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*: Burns & Oates.
- Peacock, M., & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179-200.
- Pellim, T. (2010). Negociando identidades: quando o aluno vira professor e o professor vira aluno. In A. B. H. Coelho (Ed.), *Emoções, Reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. In N. K. D. Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed ed.): Sage Publications.
- Perret-Clermont, A. N., Perret, J. F., Bell, N., & Bell, N. (1999). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. *Lev Vygotsky: Critical Assessments: Future Directions*, 4, 51-73.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston. *PerryForms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*1970.
- Pesty, L. B. S. (2004). *Emotions et systèmes multi-agents: une architecture d'agent émotionnel*. Retrieved 8-7-07.

- Pica, T., Kang, H.-S., & Sauro, S. (2006). Information gap tasks: Their Multiple Roles and Contributions to Interaction Research Methodology. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02), 301-338.
- Pires, A. L. (2006). Formação de Adultos e Ensino Superior. Dinâmicas de Aprendizagem ao Longo da Vida. Comunicação apresentada no XIV Colóquio da Afirse—16, 17.
- Plantin, C. (2002). Structures verbales de l'émotion parlée et de la parole émue [Electronic Version].
- Plantin, C. (2004). On the inseparability of emotion and reason in argumentation. *Emotions in dialogic interaction-Advances in the complex*. Amsterdam: John Benjamins.
- Plantin, C., Doury, M., & Traverso, V. (Eds.). (2000). *Les émotions dans les interactions*: Presses Universitaires de Lyon.
- Polio, C., Gass, S., & Chapin, L. (2006). Using stimulated recall to investigate native speaker perceptions in native-nonnative speaker interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02), 237-267.
- Pollard, A. (2002). *Readings for reflective teaching*. London: Continuum.
- Polzin, T. S. and A. Waibel (2000). *Emotion-sensitive human-computer interfaces*. ITRW on Speech and Emotion, Newcastle.
- Power, E. J. (1991) *A Legacy of Learning: a History of Western education*. SUNY Press.
- Poyatos, F. (1993). *Paralanguage: A linguistic and interdisciplinary approach to interactive speech and sounds* (Vol. 92). John Benjamins Publishing.
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta psychologica*, 104(1), 1-15.
- Radford, J., Ireson, J., & Mahon, M. (2006). Triadic Dialogue in Oral Communication Tasks: What are the Implications for Language Learning? *Language and education*, 20(3), 191-210.
- Rahilly, M. K., & George Mason University. (2004). *Affective, literacy, and cultural influences on the development of English composition skills*.
- Rato, F., & Dias, G. F. (2005). *Dinâmicas para o (Des)Envolvimento - uma Proposta de Trabalho a Propósito do Workshop "Ansiedade aos exames, como tirar proveito"*. Paper presented at the Congresso internacional Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior, Ponta Delgada.
- Rawls, A. W. (2008). Harold Garfinkel, ethnomethodology and workplace studies. *Organization Studies*, 29(5), 701-732.
- Rego, A., Pereira, H., & Fernandes, C. (2004). Cidadania ou essencialidade? – um olhar triangular sobre a qualidade no/do ensino. *d@es - docência e aprendizagem no ensino superior*. Retrieved 7-7, 2007, from http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm
- Reid, J. (2001). Writing. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 28–33).
- Renkema, J. (2004). *Introduction to discourse studies*. John Benjamins Publishing. p. 65

- Richards, J. (2001). The ideology of TESOL. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 213–217).
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching. *A Description and Analysis*.
- Richards, K. (2006). 'Being the teacher': Identity and classroom conversation. *Applied linguistics*, 27(1), 51-77.
- Robinson, P. (2002). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam ; Philadelphia, PA,: J. Benjamins Pub.
- Rost, M. (2001). Listening. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 7-13).
- Ryan, S. (2006). Language Learning Motivation within the Context of Globalisation: An L2 Self within an Imagined Global Community. *Critical inquiry in language studies: an international journal*, 3(1), 23.
- Sá-Chaves, I (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I (2005). *Os 'portfolios' reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, A. (2006). Isabel Alarcão: percursos e pensamento. *Aveiro: Universidade de Aveiro*.
- Sacks, H. (1992). Lectures on Conversation. Edited by G. Jefferson, introduction by E. Schegloff.
- Sadeghi, S., Ketabi, S., Tavakoli, M., & Sadeghi, M. (2012). Application of Critical Classroom Discourse Analysis (CCDA) in Analyzing Classroom Interaction. *English Language Teaching*, 5(1), p166.
- Salomon, G. (1993). *Distributed Cognitions: psychological and educational considerations*: Cambridge University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, disclosure, and health*, 125, 154.
- Savignon, S. J. (1987). Communicative language teaching. *Theory into practice*, 26(4), 235-242.
- Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). The tapestry of language learning. In. Boston: Heinle&Heinle Publishers.
- Schegloff, E. A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in society*, 29(01), 1-63.
- Schmidt, A. (2011). *Imagens das línguas e afectividade no ensino de alemão*. Universidade de Aveiro.
- Schostak, J. F. (2002). *Understanding, designing, and conducting qualitative research in education*: Open University Press Philadelphia.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Schwartz, P., & Webb, G. (1993). *Case studies on teaching in higher education*. London: Kogan Page.

- Searle, J. R. (1985). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.
- Sedikides, C., & Strube, M. J. (1995). The multiply motivated self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(12), 1330-1335.
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50(1), 16-24.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language teaching*, 38(04), 165-187.
- Seidlhofer, B. (2001). Pronunciation. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *Carter, R. and D. Nunan (Hg.): Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge. S (pp. 56-65).
- Sharan, S., & Hertz-Lazarowitz, R. (1980). A group-investigation method of cooperative learning in the classroom. *Cooperation in education*, 14-46.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1976). Small-Group Teaching.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 17-21.
- Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. John Wiley & Sons.
- Slavin, R. E. (1986). Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom. *The social psychology of education: Current research and theory*, 153-171.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43-69.
- Slavin, R. E. (2004). When and why does cooperative learning increase achievement. *The RoutledgeFalmer reader in psychology of education*, 1, 271-293.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?. *anales de psicología*, 30(3), 785-791.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. *Handbook of psychology*.
- Slobin, D. I., & Ervin-Tripp, S. M. (1996). *Social interaction, social context, and language : essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, C., & Kirby, L. (2000). Consequences require antecedents: Toward a process model of emotion elicitation. *Feeling and Thinking: The role of affect in social cognition*, 83-106.
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of engineering education*, 94(1), 87-101.
- Sorjonen, M. L., & Peräkylä, A. (Eds.). (2012). *Emotion in Interaction*. Oxford University Press.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1992). Cultural Process and Ethnography: An Anthropological perspective. In M. D. LeCompte, L. Wendy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*.
- Stake, R. (2003). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publications.

- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.): Sage Publications.
- Strauss, E. (2013). *Concise Dictionary of European Proverbs*. Routledge.
- Stubbs, M. (1983). Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language (Vol. 4). University of Chicago Press.
- Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: EUA.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Taylor, D. S. (1988). The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied linguistics*, 9(2), 148-168.
- Thompson, S. (2005). "The 'Good Language Learner'". Birmingham University.
- Todd, R. (1981). Methodology: the hidden context of situation in studies of talk. In *Uttering, muttering*. London: Grant McIntyre.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsui, A. B. M. (2001). Classroom interaction. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*.
- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. *Identity, motivation and autonomy in language learning*, 11-24.
- Van Lier, L. (2003). A tale of two computer classrooms - the ecology of project based learning. In J. Leather & V. Dam (Eds.), *Ecology of Language Acquisition*. Published in the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Distributors for North America, Central and South America, Kluwer Academic.
- VanPatten, B., & Williams, J. (Eds.). (2014). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Routledge.
- Vasseur, M. T. (2005). *Rencontres de langues: Questions d'interaction*. Didier, LAL, Langues et apprentissage des langues.
- Vaughn, S., & Briggs, K. L. (2003). *Reading in the classroom : systems for the observation of teaching and learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Vennesson, P. (2008). 12 Case studies and process tracing: theories and practices. In D. d. Porta & M. Keating (Eds.), *Approaches and methodologies in the social sciences* (pp. 223). Cambridge: Cambridge University Press.
- Victori, M., & Tragant, E. (2003). Learner strategies: A cross-sectional and longitudinal study of primary and high-school EFL learners. *Age and the acquisition of English as a foreign language*, 4, 182.
- Vieira, I. (1988). *Interação verbal e negociação do saber na aula de língua estrangeira*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Voller, P., Martyn, E., & Pickard, V. (1999). One-to-One Counselling for Autonomous Learning in a Self-access Centre: Final Report on an Action Learning Project. S.

- Cotterall & D. Crabbe. *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*, 111-128.
- Vygotskij, L. S., Rieber, R. W., & Carton, A. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1, Problems of general psychology including the volume Thinking and speech*. Plenum P.
- Wang, C., & Ohio State University. *Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language*.
- Watzlawick, P., Bevelas, J. B., & D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). *Group processes in the classroom*. Prentice Hall International.
- Weems, G. H., & Onwuegbuzie, A. J. (2001). The impact of midpoint responses and reverse coding on survey data. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 166.
- Weigand, E. (Ed.). (2004). *Emotion in dialogic interaction: advances in the complex* (Vol. 248). John Benjamins Publishing.
- West, R., & Turner, L. (2010). *Understanding interpersonal communication: Making choices in changing times*. Cengage Learning.
- Wierzbicka, A. (1992). Defining emotion concepts. *Cognitive Science*, 16, 539-581.
- Williams, S. (2011). *Emotion and Social Theory*. Sage Publications.
- Willis, D., & Willis, J. (2001). Task-based language learning. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (Vol. 80).
- Wilson, J. P. (2004). *The power of experiential learning: A handbook for trainers and educators*. Kogan Page Publishers.
- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In M. D. LeCompte, L. Wendy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52).
- Wragg, E. C., & Wragg, T. (1999). *An Introduction to Classroom Observation* (2 ed.). Routledge.
- Yacuzzi, E., & Universidad del, C. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA.
- Yeh, Y.-C. (2007). Aptitude-treatment interactions in preservice teachers' behavior change during computer-simulated teaching. *Computers & Education*, 48(3), 495-507.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: design and methods*. Sage Publications Inc.
- Yurgelun-Todd, D. (2015). *Interviews - Deborah Yurgelun-Todd | Inside The Teenage Brain | FRONTLINE | PBS. Pbs.org*. Retrieved from <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/teenbrain/interviews/todd.html>
- Zdzislaw Wasik. On the Discursive Nature of Human Interactions in Linguistic and Cultural Ecosystems. *Consultant Assembly III: In Search of Innovative Subjects for Language and Culture Courses*. Warsaw, 2010.
- Zimmerman, D. H. (1998). Discoursal identities and social identities. *Identities in talk*, 87-106.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New Directions in Action Research*. Falmer Press.



**Universidade de
Aveiro**

2016

Departamento de Educação e Psicologia

**CRISTINA RITA
FERREIRA ARALA
CHAVES**

INTERAÇÃO DIDÁTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Contributos de um estudo baseado na
dimensão sócio-afetiva da
aprendizagem colaborativa**

Volume II: Anexos

Índice

1 – Questionários	1
1.1 – Ficha perfil do aluno.....	2
1.2 – Ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia do trabalho colaborativo didático.....	4
1.3 – Questionário das Estratégias de Aprendizagem: Dimensão sócio-afetiva.....	6
1.3.1– Guião do Questionário das Estratégias de Aprendizagem: Dimensão sócio-afetiva	12
1.3.2 – Esquema do Questionário Estratégias de Aprendizagem de acordo com os objetivos	22
2 – Transcrições.....	28
2.1 – Normas de Transcrição	29
2.2 – Calendário com as datas das aulas transcritas.....	31
2.3 – Transcrição 1	35
2.4 – Transcrição 2	47
2.5 – Transcrição 3	59
2.6 – Transcrição 4	67
2.7 – Transcrição 5	77
2.8 – Transcrição 6	95
2.9 – Transcrição 7	112
2.10– Transcrição 8	139
2.11 – Transcrição 9	157
3 – Grelhas para análise das transcrições da interação verbal didática	173
3.1 – Grelha Tipo.....	174
3.2 – Grelha Aluno B.....	179
3.3 – Grelha Aluno G	212
3.4 – Grelha Aluna M.....	261
3.5 – Grelha Aluno P	303
3.6 – Grelha Grupo	331

1 – Questionários

1.1 – Ficha perfil do aluno

Nome: _____

1. Qual é a sua idade? _____

2. Em que região/país nasceu? _____

3. Onde reside actualmente? _____

4. Se teve de optar por alojamento na Guarda por não ser da cidade, onde está alojado? _____

5. Faça uma breve descrição do que prevê que vá ser a sua rotina diária enquanto aluno da ESEG.

6. Que tipo de atitude detesta nos outros (dê três exemplos concretos).

7. Qual é o seu maior defeito e a sua maior virtude? _____

8. Qual é o seu lema de vida? _____

9. Tem hábitos ou vícios que o caracterizam? _____

10. Qual é a relação que tem com a sua família? _____

11. Quais as suas perspectivas/sonhos de vida? _____

Que idade tinha quando começou a aprender Inglês? _____

12. Durante quantos anos aprendeu Inglês? _____

13. Em que instituições estudou Inglês? _____

14. Que contacto tem com a língua inglesa fora da sala de aula? _____

15. Que sugestões tem para actividades e / ou funcionamento da aula de Inglês? _____

**1.2 – Ficha de auto- e hétero- avaliação intermédia do trabalho
colaborativo didático**

Turma de Desporto — Grupos de Tutoria

Por favor preencha o seguinte questionário, procurando utilizar o máximo de objectividade. O propósito deste questionário é melhorar o desempenho do grupo de tutoria. As respostas serão reveladas sem se mencionar quem é o seu autor e apenas a pessoa a quem dizem respeito terá acesso à informação (*SEM SABER QUEM A ESCREVEU*).

Tendo em conta o desempenho dos membros do seu grupo no CAMPEONATO DE GRUPOS DE TUTORIA, atribua-lhes uma pontuação de 0 a 5 (*em que o 0 constitui a pontuação mais baixa e o 5 a mais alta*). Relativamente à prestação destes elementos no CAMPEONATO DE GRUPOS DE TUTORIA, saliente qual é o ponto forte e o ponto a melhorar de cada elemento.

Grupo _____	Nome: _____			
		Pontuação	Ponto forte	Ponto a melhorar
	Aluno:			
	Aluno:			
	Aluno:			
	Aluno:			

Tendo em conta o seu desempenho no CAMPEONATO DE GRUPOS DE TUTORIA, avalie a sua prestação atribuindo-lhe uma pontuação de 0 a 5 (*em que o 0 constitui a pontuação mais baixa e o 5 a mais alta*). Relativamente à sua prestação no CAMPEONATO DE GRUPOS DE TUTORIA, saliente qual é o seu ponto forte e o seu ponto a melhorar.

Nome: _____		
Pontuação	Ponto forte	Ponto a melhorar

1.3 – Questionário das Estratégias de Aprendizagem: Dimensão sócio-afetiva

NOME: _____

QUESTIONÁRIO

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA

Com este questionário pretende-se uma caracterização da dimensão sócio-afetiva das estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Tendo em conta as aulas de Inglês do 2.º Semestre, leia atentamente cada uma das afirmações seguintes, bem como as possibilidades de resposta, assinalando com um **X** aquela que mais se adequa ao seu caso, de acordo com a escala apresentada. Para cada afirmação só deverá assinalar uma única quadrícula.

Nota: Sempre que aparecer a expressão *durante as aulas*, refere-se à situação de aula não-tutorial, com os alunos a trabalharem individualmente.

Escala

→ **Nunca ou quase nunca:** Nunca ou raramente sinto isto e/ou me acontece este tipo de situação.

→ **Algumas vezes:** Sinto isto e/ou acontece-me este tipo de situação com alguma/pouca frequência.

→ **Muitas vezes:** Sinto isto e/ou acontece-me este tipo de situação frequentemente.

→ **Sempre ou quase sempre:** Sinto isto e/ou acontece-me este tipo de situação constantemente ou mesmo sempre.

N º	Questão	Opções de resposta			
		Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
a1	Quando estou stressado respiro fundo para diminuir a ansiedade.				
a2	Se me sinto frustrado procuro pensar ou dizer algo engraçado que faça rir.				
a3	Quando estou stressado, mexo-me para diminuir o stress.				
a4	Fico ansioso na aula de Inglês.				
a5	Quando estou stressado na aula de Inglês, procuro abstrair-				

	me.				
b1	Durante as aulas, tento motivar-me dizendo frases como: “Afimal até percebo disto!”.				
b2	Durante o trabalho em grupos de tutoria, tento motivar-me dizendo frases como: “Afimal até percebo disto!”.				
b3	Encorajo muitas vezes os outros membros do meu grupo de tutoria, proferindo frases positivas no que respeita ao seu desempenho.				
b4	Durante as aulas, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.				
b5	Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.				
c1	Consigo claramente perceber quando estou nervoso porque começo a tremer e/ou a suar.				
c2	Quando me encontro a trabalhar no grupo de tutoria e os meus colegas me contradizem sinto-me frustrado.				
c3	Durante as aulas, se os meus colegas me contradizem sinto-me frustrado.				
c4	Quando cometo erros nas aulas, não gosto que me corrijam.				
c5	Quando cometo erros no grupo de tutoria não gosto que me corrijam.				
c6	Sou perfeitamente capaz de detectar quando o ambiente está tenso.				
c7	Quando estou a trabalhar na aula e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.				
c8	Quando estou a trabalhar nos grupos de tutoria e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.				

N º	Questão	Opções de resposta			
		Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
c9	Durante as aulas, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.				
c10	Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.				
c11	Durante as aulas, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.				
c12	Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.				
d1	Quando não entendo algum colega ou a professora, peço que repita ou que vá mais devagar.				
d2	Peço aos meus colegas e/ou à professora que me corrijam os erros.				
d3	Somente pergunto as minhas dúvidas à professora.				
d4	Durante as aulas faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.				
d5	Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.				
d6	Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço à professora para me corrigir.				
d7	Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço aos outros elementos do grupo para me corrigirem.				
d8	Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço-lhe esclarecimentos.				

N º	Questão	Opções de resposta			
		Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
d9	Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço aos meus colegas para me explicarem.				
d10	Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem.				
e1	Preciso de trabalhar sozinho para aprender.				
e2	Não gosto de trabalhar em grupo, porque sinto que é tempo desperdiçado.				
e3	Aprendo mais trabalhando em pares ou em pequenos grupos.				
e4	Prefiro trabalhar com colegas que têm o mesmo nível de conhecimento de Inglês que o meu.				
f1	Os meus colegas da turma aceitam bem as minhas intervenções.				
f2	Os membros do meu grupo de tutoria aceitam bem as minhas intervenções.				
f3	Durante as aulas, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.				
f4	Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.				
f5	Durante as aulas, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.				
f6	Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.				

N º	Questão	Opções de resposta			
		Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
f7	Durante as aulas, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.				
f8	Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.				
f9	Os outros elementos da turma respeitam a minha opinião.				
f10	Os outros membros do meu grupo de tutoria respeitam a minha opinião.				

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

1.3.1– Guião do Questionário das Estratégias de Aprendizagem: Dimensão sócio-afetiva

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA

CÓDIGO	AFIRMAÇÕES	DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	INDICADORES	OBJECTIVOS
a1	- Quando estou stressado respiro fundo para diminuir a ansiedade.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS	- Respirar fundo/suspirar aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de diminuição da ansiedade nas aulas.
a2	- Se me sinto frustrado, procuro pensar ou dizer algo engraçado que faça rir.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS	- Riso/piadas aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress	- Verificar o uso pelos alunos de formas de diminuição da frustração nas aulas através do humor.
a3	- Quando estou stressado, mexo-me para diminuir o stress.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS	- Mexer-se, abanar-se, bater com os pés no chão, etc	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de diminuição da ansiedade nas aulas.
a4	- Fico ansioso na aula de Inglês.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS	- Verbalização do próprio estado emocional, ex.: estou nervoso/stressado/ansioso.	- Verificar a existência de ansiedade relativamente à disciplina.
a5	- Quando estou stressado na aula de Inglês, procuro abstrair-me.	<u>AFETIVA</u>	DIMINUIÇÃO DO STRESS	- Ausência de feedback discursivo durante períodos de interação oral de todos os elementos presentes. - Silêncio perante perguntas/comentários explicitamente dirigidos ao próprio	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de diminuição da ansiedade nas aulas.
b1	- Durante as aulas, tento motivar-me dizendo frases como: “Afinal até percebo disto!”.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO	- Proferir frases de auto-encorajamento.	- Verificar o uso pelos alunos de formas de auto-encorajamento nas aulas de trabalho não colaborativo.

CÓDIGO	AFIRMAÇÕES	DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	INDICADORES	OBJECTIVOS
b2	-Durante o trabalho em grupos de tutoria, tento motivar-me dizendo frases como: “Afinal até percebo disto!”.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO	- Proferir frases de auto-encorajamento.	- Verificar o uso pelos alunos de formas de auto-encorajamento nas aulas de aprendizagem colaborativa.
b3	- Encorajo muitas vezes os outros membros do meu grupo de tutoria, proferindo frases positivas no que respeita ao seu desempenho	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO	- Proferir frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos. - Proferir frases negativas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos; -Silêncio.	- Verificar o uso pelos alunos de formas de encorajamento dos membros do grupo em situação de trabalho colaborativo.
b4	- Durante as aulas, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO	- Silêncio. - Dizer que não tem a certeza mas que acha que a resposta é x.	- Verificar a capacidade de arriscar perante a incerteza nas aulas de trabalho não colaborativo.
b5	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.	<u>AFETIVA</u>	MOTIVAÇÃO	- Silêncio. - Dizer que não sabe. - Dizer que não tem a certeza mas que acha que a resposta é x.	- Verificar a capacidade de arriscar perante a incerteza em situação de trabalho colaborativo.
c1	- Consigo claramente perceber quando estou nervoso porque começo a tremer e/ou a suar.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL	- O aluno treme ou sua.	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional nas aulas.

CÓDIGO	AFIRMAÇÕES	DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	INDICADORES	OBJECTIVOS
c2	- Quando me encontro a trabalhar no grupo de tutoria e os meus colegas me contradizem, sinto-me frustrado.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL	- Silêncio perante contradição dos pares. - Verbalização de estado de frustração/emoção negativa perante contradição dos pares.	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional nas aulas de aprendizagem colaborativa.
c3	- Durante as aulas, se os meus colegas me contradizem sinto-me frustrado.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL	- Silêncio - Verbalização de estado de frustração/emoção negativa perante contradição.	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional nas aulas.
c4	- Quando cometo erros nas aulas, não gosto que me corrijam.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL	- Oposição/não aceitação perante correção fornecida pelos colegas. - Aquiescência/aceitação perante correção fornecida pelos colegas.	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional nas aulas.
c5	- Quando cometo erros nos grupos de tutoria não gosto que me corrijam.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL	- Oposição/não aceitação perante correção fornecida pelos colegas. - Aquiescência/aceitação perante correção fornecida pelos colegas.	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional nas aulas de aprendizagem colaborativa.
c6	- Sou perfeitament e capaz de detetar quando o ambiente está tenso.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL	- Silêncio. - Verbalização de situação de tensão.	- Verificar o uso pelos alunos de formas de monitorização emocional de outros elementos.

CÓDIGO	AFIRMAÇÕES	DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	INDICADORES	OBJECTIVOS
c7	- Quando estou a trabalhar na aula e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL	- Verbalização do estado emocional negativo.	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional nas aulas.
c8	- Quando estou a trabalhar nos grupos de tutoria e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL	- Verbalização do estado emocional negativo.	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional nas aulas de aprendizagem colaborativa.
c9	- Durante as aulas, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL	- Verbalização do estado emocional relativo a zanga ou stress.	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional nas aulas.
c10	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL	- Verbalização do estado emocional relativo a zanga ou stress.	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional em situação de trabalho colaborativo.
c11	- Durante as aulas, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL	- Verbalização de estado emocional positivo.	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional nas aulas.

CÓDIGO	AFIRMAÇÕES	DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	INDICADORES	OBJECTIVOS
c12	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.	<u>AFETIVA</u>	MONITORIZAÇÃO EMOCIONAL	- Verbalização de estado emocional positivo.	- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional em situação de trabalho colaborativo.
d1	- Quando não entendo algum colega ou a professora, peço que repita ou que vá mais devagar.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO	- Pedido de repetição, pausa ou locução mais lenta.	- Verificar o uso pelos alunos de questões de clarificação nas aulas.
d2	- Peço aos meus colegas e/ou à professora que me corrijam os erros.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO	- Pedido de correção.	- Verificar o uso pelos alunos de pedidos de correção nas aulas.
d3	- Somente pergunto as minhas dúvidas à professora.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO	- Questões de clarificação de dúvidas dirigidas exclusivamente à docente.	- Verificar o uso pelos alunos de pedidos de correção exclusivamente docente nas aulas.
d4	- Durante as aulas faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO	- Intervenção não solicitada.	- Verificar o à-vontade social em contexto de sala de aula.
d5	- Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO	- Intervenção não solicitada.	- Verificar o à-vontade social em situação de trabalho colaborativo;

CÓDIGO	AFIRMAÇÕES	DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	INDICADORES	OBJECTIVOS
d6	- Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço à professora para me corrigir.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO	- Pedido de correção dirigido à docente.	- Verificar o uso pelos alunos de pedidos de correção docente nas aulas.
d7	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço aos outros elementos do grupo para me corrigirem.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO	- Pedido de correção dirigido aos colegas de grupo.	- Verificar o uso pelos alunos de pedidos de correção interpares em situação de trabalho colaborativo.
d8	- Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço-lhe esclarecimentos.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO	- Pedido de esclarecimento dirigido à docente.	- Verificar o uso pelos alunos de pedidos de esclarecimento docente nas aulas.
d9	- Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço aos meus colegas para me explicarem.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO	- Pedido de esclarecimento dirigido aos colegas, relativo a discurso docente.	- Verificar o uso pelos alunos de pedidos de esclarecimento interpares nas aulas.

CÓDIGO	AFIRMAÇÕES	DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	INDICADORES	OBJECTIVOS
d10	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem.	<u>SOCIAL</u>	QUESTIONAMENTO	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas.	- Verificar o uso pelos alunos de pedidos de esclarecimento interpares em situação de trabalho colaborativo.
e1	- Preciso de trabalhar sozinho para aprender.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO	-Verbalização da preferência por trabalhar sozinho	- Verificar a preferência pela aprendizagem individual versus em grupo.
e2	- Não gosto de trabalhar em grupo, porque sinto que é tempo desperdiçado .	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO	-Verbalização de que trabalhar em grupo é tempo desperdiçado	- Verificar a preferência pelo trabalho individual versus em grupo.
e3	- Aprendo mais trabalhando em pares ou em pequenos grupos.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO	-Verbalização da preferência por trabalhar em pares ou em pequenos grupos	- Verificar a preferência pelo trabalho em pequeno grupo.
e4	- Prefiro trabalhar com colegas que têm o mesmo nível de conhecimento de Inglês que o meu.	<u>SOCIAL</u>	COOPERAÇÃO	-Verbalização da preferência por trabalhar com colegas com o mesmo nível de conhecimento.	- Verificar a preferência pelo trabalho com colegas com o mesmo nível de proficiência.
f1	-Os meus colegas da turma aceitam bem as minhas intervenções.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA	- Comentários positivos dos colegas acerca da intervenção do próprio.	- Verificar a percepção do aluno relativamente à opinião dos outros membros do grupo em contexto de sala de aula.

CÓDIGO	AFIRMAÇÕES	DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	INDICADORES	OBJECTIVOS
f2	- Os membros do meu grupo de tutoria aceitam bem as minhas intervenções.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA	- Comentários positivos dos membros do grupo acerca da intervenção do próprio.	- Verificar a percepção do aluno relativamente e aos outros membros do grupo em situação de trabalho colaborativo.
f3	- Durante as aulas, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA	- Comentários negativos após intervenção de colegas.	- Verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de discordância nas aulas.
f4	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA	- Comentários negativos após intervenção de colegas.	- Verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de discordância nas aulas de aprendizagem colaborativa.
f5	- Durante as aulas, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto de colegas.	- Verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento e avaliação emocional de pares nas aulas de aprendizagem não colaborativa.

CÓDIGO	AFIRMAÇÕES	DIMENSÃO	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	INDICADORES	OBJECTIVOS
f6	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto de colegas.	- Verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento e avaliação emocional de pares nas aulas de aprendizagem colaborativa.
f7	- Durante as aulas, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA	- Tentativa de chegar a consenso. - Não aceitar o ponto de vista dos outros.	- Verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento, concordância e manifestações de ideias em contexto de sala de aula.
f8	- Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.	<u>SOCIAL</u>	EMPATIA	- Tentativa de chegar a consenso. - Não aceitar o ponto de vista dos outros.	- Verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento, concordância e manifestações de ideias em situação de trabalho colaborativo.

1.3.2 – Esquema do Questionário Estratégias de Aprendizagem de acordo com os objetivos

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA

AGRUPADOS POR OBJETIVOS

OBJECTIVOS	
- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de diminuição da ansiedade nas aulas.	a1, a3, a5,
- Verificar o uso pelos alunos de formas de diminuição da frustração nas aulas através do humor.	a2
- Verificar a existência de ansiedade relativamente à disciplina.	a4
- Verificar o uso pelos alunos de formas de auto-encorajamento nas aulas de trabalho não colaborativo.	b1,
- Verificar o uso pelos alunos de formas de auto-encorajamento nas aulas de aprendizagem colaborativa.	b2
- Verificar o uso pelos alunos de formas de encorajamento dos membros do grupo em situação de trabalho colaborativo.	b3
- Verificar a capacidade de arriscar perante a incerteza nas aulas de trabalho não colaborativo.	b4

- Verificar a capacidade de arriscar perante a incerteza em situação de trabalho colaborativo.	b5
- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional nas aulas.	c1, c3
- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional nas aulas.	c2, c4, c7, c9, c11
- Verificar o uso pelos alunos de formas individuais de monitorização emocional nas aulas de aprendizagem colaborativa.	c5, c8, c10, c12
- Verificar o uso pelos alunos de formas de monitorização emocional de outros elementos.	c6
- Verificar o uso pelos alunos de questões de clarificação nas aulas.	d1
- Verificar o uso pelos alunos de pedidos de correção nas aulas.	d2
- Verificar o à-vontade social em contexto de sala de aula.	d4
- Verificar o à-vontade social em situação de trabalho colaborativo;	d5
- Verificar o uso pelos alunos de pedidos de	d3, d6, d8

correção /esclarecimento docente nas aulas.	
- Verificar o uso pelos alunos de pedidos de correção/ esclarecimento interpares em situação de trabalho colaborativo.	d7, d10
- Verificar o uso pelos alunos de pedidos de esclarecimento interpares nas aulas.	d9
- Verificar a preferência pela aprendizagem individual versus em grupo.	e1
- Verificar a preferência pelo trabalho individual versus em grupo.	e2
- Verificar a preferência pelo trabalho em pequeno grupo.	e3
- Verificar a preferência pelo trabalho com colegas com o mesmo nível de proficiência.	e4
- Verificar a percepção do aluno relativamente à opinião dos outros membros do grupo em contexto de sala de aula.	f1
- Verificar a percepção do aluno relativamente aos outros membros do grupo em situação de trabalho colaborativo.	f2
- Verificar o uso pelos alunos de	f3

demonstrações individuais de discordância nas aulas.	
- Verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de discordância nas aulas de aprendizagem colaborativa.	f4
- Verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento e avaliação emocional de pares nas aulas de aprendizagem não colaborativa.	f5
- Verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento e avaliação emocional de pares nas aulas de aprendizagem colaborativa.	f6
- Verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento, concordância e manifestações de ideias em contexto de sala de aula.	f7
- Verificar o uso pelos alunos de demonstrações individuais de entendimento, concordância e manifestações de ideias em situação de trabalho colaborativo.	f8
- Verificar a percepção do aluno relativamente à opinião dos outros alunos em	f9

contexto de sala de aula.	
- Verificar a percepção do aluno relativamente à opinião dos outros membros do grupo nas aulas de aprendizagem colaborativa.	f10

2 – Transcrições

2.1 – Normas de Transcrição

Convenções de transcrição - adaptadas de Allright & Bailey (1991); Gafaranga and Torras (2002) e Greer (2003)

®	tom de voz baixo, sussurro
....	pausa no diálogo
“	leitura de texto
bold	ênfase
<i>itálico</i>	palavras em português
MAIÚSCULAS	tom de voz mais alto do que o normal
<u>sublinhado</u>	cantar
-	palavra incompleta
?	frase interrogativa
!	frase exclamativa
{	discurso simultâneo
[]	descrição de comportamento não verbal, por exemplo suspirar, rir, escrever, acenar, assobiar, etc
Linha em branco	pausa no diálogo superior a 5 segundos
P:	Professora
VM:	Voz Masculina não identificada
VF:	Voz Feminina não identificada
x	item incompreensível, provavelmente só uma palavra
xx	item incompreensível, provavelmente uma expressão
xxx	item incompreensível, com longa extensão

2.2 – Calendário com as datas das aulas transcritas

2.º SEMESTRE

DATAS DAS SESSÕES DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM GRUPOS DE TUTORIA

A laranja: sessões de aprendizagem colaborativa sem campeonato

A azul: Sessões de aprendizagem colaborativa com campeonato de grupos de tutoria

A rosa: Gravações com o Grupo 3 utilizadas para o corpus de interação, correspondentes a sessões de aprendizagem colaborativa, com campeonato de grupos de tutoria

FEVEREIRO E MARÇO DE 2008											
					Qua27		Qui28		Sex29		Sáb1
Dom2		Seg3		Ter4		Qua5		Qui6		Sex7	Sáb8
						1.ª Sessão					
Dom9		Seg10		Ter11		Qua12		Qui13		Sex14	Sáb15
						2.ª Sessão		Férias Páscoa		Férias Páscoa	Férias Páscoa
Dom16		Seg17		Ter18		Qua19		Qui20		Sex21	Sáb22
Férias Páscoa		Férias Páscoa		Férias Páscoa		Férias Páscoa		Férias Páscoa		Férias Páscoa	Férias Páscoa
Dom23		Seg24		Ter25		Qua26		Qui27		Sex28	Sáb29
Férias Páscoa		Férias Páscoa		Férias Páscoa		Sessão esclarecimento Campeonato Tutoria		3.ª Sessão (lab línguas)			
Dom30		Seg31									

ABRIL DE 2008											
				Ter1		Qua2		Qui3		Sex4	Sáb5
						4.ª Sessão					
Dom6		Seg7		Ter8		Qua9		Qui10		Sex11	Sáb12

					5.ª Sessão			
Dom13	Seg14	Ter15	Qua16	Qui17	Sex18	Sáb19		
			6.ª Sessão Gravação A1					
Dom20	Seg21	Ter22	Qua23	Qui24	Sex25	Sáb26		
			7.ª Sessão					
Dom27	Seg28	Ter29	Qua30					
			8.ª Sessão					

MAIO DE 2008								
					Qui1	Sex2	Sáb3	
Dom4	Seg5	Ter6	Qua7	Qui8	Sex9	Sáb10		
			9.ª Sessão	Semana Académica	Semana Académica	Semana Académica		
Dom11	Seg12	Ter13	Qua14	Qui15	Sex16	Sáb17		
Semana Académica	Semana Académica	Semana Académica	10.ª Sessão					
Dom18	Seg19	Ter20	Qua21	Qui22	Sex23	Sáb24		
			11.ª Sessão Gravação A2		Interrupção			
Dom25	Seg26	Ter27	Qua28	Qui29	Sex30	Sáb31		
			12.ª Sessão Gravação A3					

JUNHO DE 2008												
Dom1		Seg2		Ter3		Qua4		Qui5		Sex6		Sáb7
		13. ^a Sessão Gravação A4				14. ^a Sessão Gravação A5 Áudio-digital						
Dom8		Seg9		Ter10		Qua11		Qui12		Sex13		Sáb14
		Interrupção				15. ^a Sessão Gravação A6						
Dom15		Seg16		Ter17		Qua18		Qui19		Sex20		Sáb21
						16. ^a Sessão Gravação A7 Áudio-digital						
Dom22		Seg23		Ter24		Qua25		Qui26		Sex27		Sáb28
				17. ^a Sessão Gravação A8		Leitura dos resultados finais do campeonato e jantar						
Dom29		Seg30										

2.3 – Transcrição 1

GRAVAÇÃO A1 - – Transcrição 1

[A professora dirige-se para o grupo 3 e coloca lá o gravador. Todo o grupo está presente. O grupo está com a tarefa de lerem o texto *The Choking Dog* cortado em partes, tendo de decidir qual é a ordem correcta, escrevendo o resultado numa tabela. O texto está dividido em cinco partes, cada uma delas assinalada com letras de A a D]

Prof. i'm going to record you for a while ok?

B: ok

M: ok

G: ok

B: can i xxx

G: that's xxx

B: i want to finish it but..... before this man i think it is the man before

M: do you think it is the first?

B: here i thought the burglar eh xx then someone killed killed

M: killed

B: i think it's

G: this is **before** yeah this is

M: D..... D?

G: before yeah this is before so [suspiro] what where is the?

B: this is

G: he told her the police he took her where is where what is the..... that you?

P: it's not my text

B: she's she's i think that she is the first

G: i don't think so

B: **because** she she gets down to go to the room and then

G: yeah ®M®

M: oh

G: ®this one®?

B: it is the first one the second one yes XXX ®this is the second

one®

G: yes i think this is the fourth

B: ®i think in the surgery®

G: this is the next this and then this i think it is E , C, D, A

M: and A

G: and B i think it is

Prof. one minute to deliver the tables the tables ... you've got five minutes to write down as much as you can take as much notes as you can

G: { ok

B: { ®look look look®

M: { xxx

52 B: of course xx

53 G: yes, yes you're totally right

54 B: { i think it is the go go to

55 G: { C A B

56 VM: hey xxxxxxx

57 G: ok now she's going to x are you taking this?

58 B: xxx

59 Prof: 45 seconds

60 B: xxx

61 Prof: you've got 45 seconds

62 M: ok

63

64 [O G levanta-se e vai entregar o papel com as respostas e no regresso alguém do grupo 5 dá-lhe um

65 encontrão. Virado para a professora, ele diz:]

66 G: hey!

67 Prof: what?

68 G: he beat me!

69 Prof: he beat you?

70 G: yes

71 Prof: uhhh

72

73 G: { i think i'm gonna

74 Prof: { i'm going to take some points off them

75 G: { yes

76 B: { yes

77 G: me too

78 B: this is some war

79 G: *isto é mesmo bom, pá!*

80

81 [A Professora está a dirigir-se à turma toda]

82 Prof: now you have five minutes left to write down as much as you can of the text i'm

83 going to give you another copy to help you in these five minutes try to

84 memorise as much of the text as you can after that xxx copy and come back to

85 me ok?

86

87 B: xxx

88 G: xxx

89

90 [A Professora está a dirigir-se directamente ao grupo 3 - este grupo]

91 Prof: here's to copy try to memorise as much as you can from the text
 92 write down as much as you can cause you're going to need it cause i'm
 93 going to take this off from you

94 M: hey, G, xxx

95 B: xx

96 Prof: i don't know it's too expensive

97

98 [Os alunos estão entre eles a dividir o texto em partes e cada um tira apontamentos de uma parte]

99

100 B: this is to write?

101 G: hmm, hmm you write to here i write from here..... to here

102 yes

103 B: where xxx
 104 G: to here from here to here
 105
 106 [Aqui os alunos estão em silêncio porque estão a ler um texto e a tentar memorizar/tirar notas o
 107 máximo que podem. Têm cinco minutos]
 108
 109 [A Professora está a dirigir-se à turma toda]
 110 Prof: one minute to go one minute to go..... x time's out ... i'm going to give
 111 you until the end and you've got 20 minutes to do this you must
 112 do part A, which is the question, and part B, which is the summary All of
 113 them must be done..... come and give me the two pieces of paper here and i'm
 114 going to give you what you should do Right i'm going to count until
 115 ten If not i'm going to take 6 points off you for not giving me both
 116 texts in the end so, 1 ,2 , 3 , 4, 4, 4 5 , 6 , 7
 117
 118 B: xxxx
 119 Prof: come back and deliver this to me! two, two
 120

121 Cassete acabou do LADO A

122 LADO B

124
 125 Prof: it's possible but i don't know
 126 B: i...
 127 M: this is better
 128 Prof: less intrusive i think you'll hear
 129 M: i agree
 130 Prof: xxx
 131 M: ok
 132 G: where did joanne work?
 133 B: we will offer one
 134 P: xxx?
 135 G: where did joanne work?
 136 M: where did joanne work? the options?
 137 G: "an advertising agency ... a vet's surgery" "a mercedes dealer's office" the
 138 next
 139 B: i think is advertising agency i think xxxx it's D xxx
 140 G: what you think, M?
 141 M: i don't have idea
 142 G: { and you?
 143 M: { xxx
 144 G: the first one?
 145 B: yes
 146 G: xx
 147 M: yes
 148 G: the advertising agency
 149 M: but i agree with you
 150 B: but but.... i have almost a hundred per cent sure
 151 P: ok
 152 G: we will see it xxxx
 153 M: ok

154 B: i have almost
155 G: xxxxxx
156 M: this is the answer
157 G: xxxxxx
158 B: and... if it's wrong... what do you do?
159 G: nothing
160 M: i ... expulse you
161 G: ®you'll expulse... expulse®
162 [risos]
163 M: with the group... não
164 G: ok xxx
165 B: { HANG OUT
166 Prof. { i'm going to keep out of the conversation
167 M: ®be quiet® ®not so much noise®
168 P: she was dressed
169 B: clothes
170 P: she was stuck in the
171 G: "why was she"
172 B: i think is the third one
173 M: ®ok today ... our group ...is too much noise in the group®
174 B: ®but ... we have to xxx do you understand? ®
175 M: ®i don't know®
176 G: ®i think she's stuck®
177 B: ®yes, yes®
178 G: with the car in the traffic jam "why did she take the dog to dr.
179 sterne's surgery?"
180 M: why did ... she take.... dog... doctor
181 G: "couldn't breathe properly"
182 B: yes
183 P: yes, this is
184 B: yes, it's the second
185 G: the second one
186 M: the second ... the second one
187 G: "why did she leave the dog at the surgery and drive home again?"
188 B: no no
189 G: "the dog was too sick to come home" ... "the doctor wanted"
190 B: i think it is the C
191 M: joanne wanted to ...
192 B: because because she she want to x
193 G: yes she went to the tennis club
194 M: joanne
195 G: { "how long did it take joanne to drive home from the surgery"
196 M: ®i know, i know®
197
198
199 M: ®vão votar em nós®
200 G: ten minutes... ten minutes
201 B: and and now?
202 G: i don't know, perhaps ten minutes she say... i will be here in ten
203 minutes

204 B: [®]“what happened as she arrived home for the second time?” [®] the
205 police arrived because ...
206 G: what happened
207 B: yes, yes, yes the police arrived and... she knew that... there was a
208 burglar inside
209 M: the dog die?
210 B: *não!* the dog had had three fingers
211 G: no, no, no, no, no
212 B: yes
213 G: heh....
214 B: { yes
215 G: { the...the..
216
217 G: for a while and the doctor took her to...
218 B: no! because when she arrives
219 M: shhhhh
220 B: police already are there i think
221 G: no no no no!
222 M: xxx
223 G: i remember when
224 M: wait
225 G: the test that she arrived at xxx and the doctor told her heh to keep her from home
226 because because
227 B: yes, yes, yes
228 M: [®]i can't... i... [®]
229 G: it's the first
230 M: [®]read... read[®]
231 B: no
232 M: [®]pera at[®]
233 B: i think is this one i think is a...
234 G: a burglar?
235 B: yes, a thief
236
237
238 B: i think is a burglar
239 M: { [®]“he knew there was a burglar inside”[®]
240 B: { i think is x
241 G: i don't know what is a burglar...
242 M: [®]“he wanted to meet her outside” [®] what is a burglar?
243 G: i don't
244 B: what?
245 G: burglar
246 B: that's a thief
247 G: what... a thief?
248 B: sim
249 G: a burglar is a thief? hey, that's fantastic
250 M: oh!
251 B: i learned it in seeing the sims
252 G: xxx
253 B: yes, because the dog has bitten his eh....
254 G: { fingers
 {

255 B: three fingers
 256 G: oh, **yeauch!**
 257 B: xxx
 258 G: start to say
 259 B: cases
 260 M: shhhhhhh..... ok, quiet
 261 [risos]
 262 B: it's D i think
 263 G: the dog lost
 264 M: "cried...barked"
 265 B: xx...it's cried
 266 G: cried?
 267 B: barked i think that... barked i think is i don't know if it is i don't
 268 think... i don't know if bark is ...
 269 M: the choking dog
 270 B: is eh... *ladrar* or is...
 271 G: no, perhaps is barked
 272 B: no, cry
 273 G: cry
 274 M: the dogs don't cry!
 275 B: but...
 276 G: auuuuu
 277 B: bark could be any..... i don't know but i think it's barked
 278 G: barked... gazed up
 279 M: do you agree, P?
 280 G: it's eh...
 281 P: yeah
 282 M: yeah, yeah
 283 [risos]
 284 G: eh...
 285 P: it's not my part of the text
 286 M: [ri-se]
 287 G: "a vet surgery is probably"
 288 B: i don't know, i... the third one
 289 G: i don't know
 290 B: vet
 291 M: "a police station"
 292 B: veterinary
 293 G: surgery
 294 M: surgery it's the...
 295 G: "an animal doctor's office"
 296 M: tick... tick
 297 B: tick is to tickle
 298 G: so now we have to...
 299 M: tickles
 300 B: to recreate
 301 M: *não é* tickles?
 302 B: so joanne...
 303 G: P
 304 B: is going to work
 305 G: write

306 M: ®ok®
 307 B: no! write you you are going to write
 308 G: write you
 309 P: xx that i like
 310 G: oh!
 311 P: xxxx
 312
 313 B: because the teacher do
 314 P: xxxx
 315 B: us all week
 316
 317 B: why is... the tape is always here?
 318
 319 B: teacher, can i ask a question?
 320 Prof: xxx
 321 B: no! why is the tape always in this group?
 322 Prof: because you're one of the groups which works best... all of you talk... that's why i
 323 give you points and i need it... nothing to do with you...
 324 B: xxx
 325 Prof: no xxx and i need a group that always... always talks, right?
 326 B: ok
 327 Prof: so that i can... have something for my doctorate because the other groups are silent
 328 and then i don't have anything!
 329 B: yes, ok, but...
 330 Prof: but i i...it's got nothing to do with your work... nothing!
 331 B: yes, yes
 332 G: joanne, joana joana ou joanne?
 333 B: joanne
 334 G: joanne
 335 B: like this
 336 [risos]
 337 M: write it
 338 G: oh! joanne
 339 M: joanne
 340 G: was
 341 M: what? wait!
 342 G: joanne
 343 M: joanne
 344 G: to go so..... joanne was
 345 M: [ri-se]
 346 G: only what?
 347 M: [ri-se]
 348 G: only joanne
 349 M: wait
 350 G: x to you
 351 M: ah! look
 352 G: joanne
 353 B: [suspiro] joanne...
 354 M: joanne ...
 355 G: was
 356 M: was ou has?

357 G: was
 358 B: was
 359 M: was... yeah
 360 G: { at... at
 361 B: { i don't remember
 362 G: at the work
 363 M: joanna at... at
 364 B: **no!** joanna is meeting eh... at a client in the tennis club
 365 G: no, no
 366 B: she... she i write that in my in my x
 367 M: shhh
 368 G: she was in the work
 369 P: and it needs to get out to go...
 370 B: she she was the last one... she was the last one to get out of the... the office
 371 G: yes
 372 B: but, but... she, she... she... worked in the other place that that that i don't
 373 remember
 374 G: ok
 375 B: my voice is very xxx
 376 G: she was in work and he... she... xx
 377 B: ok, i don't, i don't... ok
 378 M: ®be quiet... joanne®
 379 P: at ten to three and... xxx
 380 B: yes
 381 P: then go to xxx
 382 B: ok xx
 383 G: joanne was at her work... and... she didn't she didn't
 384 B: this is to deliver to teacher?
 385 G: i think no she needed ...needed with a d... needed to to get...
 386 to get out
 387 B: get
 388 M: to...
 389 B: get
 390 M: get out
 391 G: get out at three o'clock
 392 B: three
 393 G: oh! three?
 394 B: against against..... that's in my paper..... and..... eh.....
 395 M: she came?
 396 B: no...
 397 M: came?
 398 B: **no!**
 399 M: all right, i understand
 400
 401 M: clock?
 402 B: eh...
 403 G: it was between left... but when Joanne
 404 M: clock?
 405 B: this is to deliver to... to you?
 406 Prof: but in here!
 407 B: oh...you have this space to...

408 Prof. you can use the back if you want, just that

409 G: xxx

410 B: xxx

411

412

413 B: i know that she said xxx

414 [ouve-se muito ruído de fundo da voz da professora a falar com os outros grupos]

415

416 B: i know it... because she said.... tonight you are going to deliver everything

417 G: oh

418 M: [risos]

419 B: that sound xx

420 G: are you sure?

421 B: no

422 G: let's the morning left when left ten minutes to three when

423 left..... when left..... when left.....

424 B: one?

425 G: no, no, when

426 M: ai, when!

427 G: when left

428 B: when did you

429 G: when left ten minutes to three ten minutes to three a client a

430 client arrived

431 M: to?

432 G: to three

433 M: a client

434 G: a client

435 B: arrived

436 G: a client

437 M: a client

438 G: {arrived

439 B: {arrived

440 G: so she was she was... late to her tennis.... tennis lesson, no?

441 B: tennis... lesson... i think

442 M: yes

443 B: tennis club or....

444 M: tennis lesson

445 B: tennis lesson, yes, that

446 G: { tennis club

447 B: {club...

448 G: tennis lesson in the club

449 B: because she wants to ... get up.... to got out ... to go

450 M: got...

451 B: { enough to take her bath... to change clothes

452 M: {got... got... got

453 G: ha got... got ... in the club, so... eh

454 B: i have the memory that is so...

455 G: she was late...

456 B: x

457 P: but then she and after the club she go

458 M: and?

459 P: walking
460 B: i don't... that part i don't...
461 M: late
462 G: she was late..... and she get..... no she got she got stoke stoke
463 stoke with eh with
464 M: stoke? stock!
465 G: stoke not stock!
466 M: ok
467 G: stuck in the traffic
468
469 [ouve-se muito ruído de fundo da voz da Professora a falar com os outros grupos]
470
471 G: i know, but i think they're talking like that with stocke... not stoked
472 B: it's not
473 M: ok!
474 G: eh in the traffic
475 B: it's not this
476
477 [ouve-se muito ruído de fundo da voz da Professora a falar com os outros grupos]
478
479 G: then she left her car but she left her car and go walking she
480 left her car...
481 M: the traffic
482 G: in the traffic and and she left the car and
483 P: and go home and
484 B: by walking
485 G: and go home by walking for the coma... the coma, no... eh... dot..... eh
486 when
487 B: we have five minutes to do it
488 G: when she arrived
489 B: the dog... has getting difficulty breathing
490 G: she no-... she noticed that her dog
491 M: when she...
492 G: { when she arrived....
493 B: { arrived
494 G: arrived
495 B: she noticed
496 G: she noticed
497 M: how write notice?
498 B: n...
499 G: she noticed
500 B: o... t... i... [está a soletrar em inglês]
501 G: t... i... c...
502 B: c... e
503 M: what?
504 [risos]
505 B: e c
506 M: e c... ah, ok
507 G: noti- ... she noticed eh...
508 B: that... the dog
509 G: that her dog

510 B: the dog her dog... yes or the dog
 511 G: was sick
 512 M: was sick
 513 B: P is... [está a dirigir-se à professora, que se acercou do grupo]
 514 G: no, no, no... was sick... no.... eh... [continua a trabalhar com a M]
 515 B: how do you say...
 516 Prof: hungover? sleepy?
 517 B: no...
 518 Prof: bored?
 519 B: because the...
 520 Prof: afraid of the tape recorder... is that so?
 521 B: yes
 522 Prof: yes
 523 B: he didn't... he didn't like the
 524 G: her dog look very sick
 525 M: a dog?
 526 G: her dog look very sick
 527 M: look look?
 528 G: sick
 529 B: her dog couldn't breathe or... had difficulty breathing
 530 P: eh.....
 531 B: was sick what?
 532 M: but
 533 G: but
 534 B: but... yes... but
 535 G: **although** although she was late

2.4 – Transcrição 2

GRAVAÇÃO A2 – Parte 1– Transcrição 2

[A aula vai ser sobre *Match Day Hospitality Stewart*. Nesta aula no grupo 3 só estão o G e a M. A sala é muito pequena, o que quer dizer que estão todos sentados uns em cima dos outros, fazendo com que o nível de ruído seja bastante alto.]

[muito ruído de fundo, toda a turma a falar ao mesmo tempo. O gravador está posicionado junto ao Grupo 3]

VME: continuar com este ritmo...

[A professora dirige-se ao grupo 3 dizendo]

Prof: *podem ficar à vontade*

[A professora dirige-se à turma toda dizendo]

Prof: OK PEOPLE *podem por a* ok? xxx right! tutorial groups todaydo you have the do you have the second... the third... the second photocopies, please? if you don't have it, **no problem!**

[muito ruído de fundo]

VM: I have it!

[muito ruído de fundo]

G: i guess not

VM: *está ao contrário*

VF: teacher?

Prof: yes?

VF: i think i have a problem ...

G: this is amazing!

[muito ruído de fundo]

VM: teacher? ... this don't work!

VM: *mas está gravado!*

Prof: *ah pois está, está gravado de outras aulas*

VM: *ah!*

[muito ruído de fundo]

VF: *ó stora, a cassete não estará ao contrário?*

VM: *xxxcontinua desse lado porque o nosso já está a gravar e xxxx*

Prof: *eu só transcrevo os episódios relevantes ... so keep working! xxx*

53
54 [muito ruído de fundo]
55
56 VM: *só a professora é que vai ouvir isto? xxx*
57 Prof: *claro!*
58 VM: i don't believe it!
59 P: *sim, claro!*
60
61 VM: xxx what the words to do
62
63 VF: teacher? xxx
64
65 VM: don't worry
66
67 Prof: you don't talk to me, I'll talk to you.... yeah
68 VM: yeah
69 Prof: yeah
70
71 [muito ruído de fundo]
72
73 VF: *ó stora!*
74 Prof: *que é?*
75 VF: *stora, eu ponho, ele dá para aí durante 2 segundos e pára...*
76 VM: *tens a cassette ao contrário!*
77 Prof: a cassette xxx
78
79 [muito ruído de fundo]
80
81 Prof: *calma calma calma calma*
82
83 [risos]
84
85 [muito ruído de fundo]
86
87 VM: *ai professora, isso não tem tecnologia para tanto!*
88 P: *tem, tem!*
89
90 [muito ruído de fundo]
91
92 VM: *xxx nós estamos a falar alto demais*
93
94 G: you're showing me
95
96 [muito ruído de fundo, risos, uma voz estridente a fazer uma imitação]
97
98 P: all right, in english now!
99 VM: in english!
100 Prof: you're going to start working xxx, right? we're going to do xxx well i'm going to tell
101 you my choice of speakers.. today we're going to do match day hospitality stewart
102
103 G: xxx
104

105 Prof: do you have it? ...
 106 G: ehhhhhh ...
 107 Prof: no? ...
 108 G: yes xxx
 109 Prof: if you have it, nice! if you don't have it... i'm going to give one copy per group... ok?
 110
 111 Prof: so... never mind, if you have it, nice, if you don't.... no problem!
 112 VM: i don't have it
 113 Prof: you don't have it?
 114
 115 Prof: you tell me... don't stress! good! you do? nice!
 116 G: yes we do
 117 Prof: i'm going to give you all the rules for it... all of those... and then... again some
 118 words
 119
 120 [muito ruído de fundo, varias vozes a falar ao mesmo tempo, a professora também]
 121
 122 G: three
 123 Prof: only one per group
 124 G: for section number number three three that's number xxx
 125
 126 Prof: N, are you speaking portuguese?
 127
 128 [várias vozes dizem uuu]
 129
 130 VM: oh! that's too bad!
 131 P: oh... i'm going to have to mark you ...
 132 G: yeah!
 133 Prof: three minus.....
 134 VM: xxx
 135 Prof: no, that's xx the black list xxx
 136
 137 [muito ruído de fundo, varias vozes a falar ao mesmo tempo, a professora também]
 138
 139 P: too bad, N!
 140 VM: xxx photocopies
 141
 142 [gargalhada geral]
 143
 144 VM: you're very strong, A! A x
 145 Prof: A is going to communicate through music, he's going to play the piano...
 146 VM: yeah!
 147 Prof: he's going to tell you xxx people i'm going to... now! right i'm going to write on the
 148 board the activities we're going to do... hmmm... if i find them... i find them...
 149 good! first of all i'm going to give you... ten minutes
 150
 151 G: this is to work? ... i don't know...
 152
 153 VM: too late to
 154 [risos]
 155 Prof: yes ok let's start with music... so...
 156 [ouvem-se várias vozes a dizer uau e risadas]

157
 158 Prof: ten minutes... you've got ten minutes to do the first exercise... thank you!
 159 M: teacher? xx
 160 Prof: right... no! WAIT! i'm going to give you all the instructions first so that you can...
 161 VM: calm down!
 162 Prof: xxx then you start singing and dancing
 163 VM: teacher!
 164 Prof: yeah?
 165 VM: xxx
 166 Prof: ten minutes for the first exercise
 167 G: xxx
 168 M: very bad
 169
 170 Prof: look ... and then... i'm going to... i'm going to tell you somethingyou're going
 171 to have to guess because the first one is very difficult so you're going to have to guess
 172 xxx i don't know that... you're going to have to guess ... right? And there are two
 173 words which are going to be left out... so there are more words than spaces! so two
 174 of them are going to be left out! all right? ... then... ten minutes... you give it back to
 175 me... and then i'm going to... play the listening... xxx i'm going to play the listening
 176 once
 177 G: ahhh! that's ok!
 178 Prof: and then I'm going to give you ten minutes to give you... to try to fill in the second
 179 piece of paper!
 180
 181 G: true or false
 182
 183 Prof: right?
 184
 185
 186 Prof: and then the second one... the second exercise... then I'm going to give you ten
 187 minutes...
 188
 189 Prof: then i'm going to play it once... then i'm going to play it twice... then i'm going to
 190 give you ten minutes more
 191
 192 G: ohhhhhhhh!
 193 Prof: xxx to me ah we're going to do a ten minute break
 194 G: ihhhhhhhh!
 195 Prof: and then we'll do the rest of them
 196 G: teacher.... you are amazing
 197 P: and then you'll have the break.... then you're going to have a break
 198
 199 [muito ruído de fundo]
 200
 201 G: you are a amazing... an amazing teacher!
 202 VM: xxx
 203
 204 Prof: yeah! come here? right! then... i'm going to ... i'm going to start counting so you
 205 xxx
 206 G: xxx
 207 Prof: and i'm going to give you until...
 208

209 [muito ruído de fundo, varias vozes a falar ao mesmo tempo, a professora também]
210
211 [No Grupo 3 começam a ler a ficha, baixinho]
212
213 M: no! over eight... over eight... over eight... the steward... no...
214 Prof: and I'm going to give you until...
215
216 M: more? no...
217 G: i don't know...
218 M: xxx
219
220 [muito ruído de fundo, varias vozes a falar ao mesmo tempo, a professora também]
221
222 Prof: people that's not much space... you have to write xxx
223
224 G: that's two... it's two words... you know that guy in the fields... football game?
225 M: yeah
226 G: in the fields... the green? ... the green?
227 M: ai ... i i i i know xxx
228
229 [muito ruído de fundo]
230
231 G: this one is chief ... i guess xxx "repairing and serving meals" xxx "officer's quarters"
232 Prof: bla bla bla
233 G: hospitality ... yes
234 VM: teacher, you're very bad!
235 Prof: i'm **very**, very bad!
236
237 M: meal... maybe!
238 G: that prepares meals and... officer's quarters
239 M: the section numbers
240 G: xx yes
241 M: ship's chief?
242 G: this one no
243 M: ship's ...
244 G: xxx no... it's not...
245
246 G: this is different words... teacher?
247 Prof: no!
248 G: ship's chief is the same?
249 Prof: no! this is one x
250 G: ah, ok
251
252 Prof: i think it's the only one and I'm going to put it there, it's a nice question to ask
253
254 G: the six
255
256 Prof: [PEOPLE, PEOPLE... please pay attention, this is just one word... this is one word not
257 two
258 M: [this is the three
259 VM: [xxx

260
261 Prof: no! just put numbers and write like this
262 G: ok! this one perhaps is the racing... this is two
263 M: a track official in horse racing
264 G: yeah... horse is missing
265 M: wait wait wait wait
266
267 M: xxx
268
269 G: xxx
270
271 M: xxx
272
273 G: ok
274 M: ®ship's chief®
275 G: ®ship's chief®
276 M: xxx
277
278 M: [a ler o texto muito baixinho]
279
280 M: one and
281
282 G: is missing one
283 M: two minutes
284
285 M: maybe football....
286 G: xxx
287 M: one... two...
288 G: yeah....
289 M: three... three... four...
290 G: no... there are ... there are two bits
291 Prof: no... two words left... you're going to have two words left
292 VM: what?
293 Prof: two
294 VM: yeah... i know i know
295
296 [algum ruído de fundo]
297
298 G: one... one xxx shop xxx shop... this one... it's shop... shop steward
299 M: this is xxx
300 G: yes! yes! football space
301 M: this is xxx
302 G: ah! no... no! no! the teacher xxx
303 M: ok
304
305 G: ten minutes?
306
307 G: [suspira]
308
309 [ouve-se o ruído de fundo dos outros grupos]
310

311 G: xxx is it... championship xxx
 312
 313 G: ohhh... ok ... you will ... you will play it again?
 314
 315 G: nice
 316 Prof: xxx
 317 G: xxx
 318
 319 Prof: are you ready? xxx
 320
 321 G: you have to play... careful
 322 M: nurse
 323 G: nurse... oh.....
 324
 325 Prof: xxx in portuguese i'm going to have to take 3 points off of you
 326 [várias vozes dizem ohhhh, yeahhh]
 327
 328 Prof: yeah... ok... all of you speaking portuguese... yeahh... you can stop it, you can stop
 329 it
 330 VM: xxx
 331 G: [ri-se] this is not xxx
 332 Prof: no!
 333 VF: x the time?
 334 Prof: only you xxx...
 335 VM: xxx
 336 Prof: ok... then... in portuguese ok... i'm going to take minus ten from you
 337
 338 Prof: let's see... ok
 339
 340 VF: teacher?
 341
 342 Prof: xxx
 343 M: xxx
 344 G: the true or false
 345
 346 G: xxx
 347
 348 Prof: people, time's up!
 349
 350 Prof: xxx? xxx? give me your group number
 351
 352 Prof: put numbers
 353 VM: he's drunk
 354 Prof: it's another way of working
 355 VF: yeah
 356
 357 VM: xxx teacher xxx he said a bad word... teacher?
 358
 359 VF: speak in English
 360
 361 Prof: xxx?

362
363 [ouve-se o ruído de fundo dos outros grupos]
364
365 Prof: people! I'm going to play... NO! ahh this group speaks british english and this
366 american english
367
368 luis...you do the management... please look... this xxx speaks british english so...
369 naturally the first time you're going to understand it... ok? please try to... ten minutes
370 to do the half and then I'm going to play it again right? so...
371
372
373 G: oh! we've got lots of time!
374 Prof: yes! you do... so starting right now!
375
376 [ouve-se a gravação]
377
378 Prof: you've got ten minutes
379 G: xxx
380 M: xxx
381 VM: xxx
382 Prof: liar
383
384 Prof: don't you have a ... for you? so? and that's the point everybody has xxx words...
385 they won't do it
386
387 M: xxx
388 G: yes... i think this is false
389 Prof: xxx [muito baixinho, a falar só com este grupo]
390 M: but ... i tis true... ok
391 G: this one is false because it said ehhe... he works in Chelsea for a long time not being a
392 fan....
393 M: it's true..... because.....
394 G: ups
395 M: [ri-se]
396
397 M: this one is true, I think... xxx championship manager
398 G: hmmmmmm
399 M: ... xxx
400 G: xxx
401
402 [ouvem-se risos]
403
404 G: this is false
405 M: ok
406 G: no, no! false!!!
407 M: oh!
408
409 Prof: xxx this way again xxx
410
411 Prof: yes... you must put that too, otherwise the....
412
413

414 G: you're a very naughty girl! ... M?
 415 M: hmmm? xxx "behave when working" it's true, I think
 416 G: teacher! M is a naughty girl!
 417 Prof: M is what?
 418 G: a naughty girl
 419 Prof: why?
 420 G: because he... she is doing the exercise and she didn't listen to it [ri-se]
 421 Prof: xxx then I'm going to play it again xxx to check
 422 G: yes! that's nice... put it again!
 423 M: you are a liar!
 424 Prof: [ri-se]
 425 M: yes!
 426 Prof: he's lying... i can see... he's got a new cut xxx lying
 427 G: do you like it?
 428 Prof: no! i don't like it! i liked the other one better... didn't you?
 429 M: i agree with you
 430 G: ohhhh
 431 M: i agree with you
 432 Prof: this one? no! it's not my style but if it is your style then... !
 433
 434 G: xxx more... this is true... yes?
 435 M: i'm playing the *euromilhões*
 436 G: não dá para ouvir outra vez? e depois... xxx teacher! the exercise ... the break?
 437 Prof: yeah! all right! people! if you're ready you can come and xxx again! i'm going to give
 438 you a break
 439 VM: we are all ready!
 440 Prof: xxx ready xxx
 441 M: we aren't ready!
 442 G: [suspira]
 443
 444 [ouve-se o ruído de fundo dos outros grupos]
 445
 446 VM: people... portuguese!
 447 Prof: oh! but I didn't let them... xxx they're telling xxx talking in portuguese for them
 448 [ouvem-se protestos de vários alunos a falarem em simultâneo]
 449 Prof: xxx
 450
 451 VM: xxx
 452 [gargalhadas da turma toda]
 453 VM: xxx and the teacher already xxx
 454 [gargalhadas da turma toda]
 455 VM: i think that should xxx
 456 P: oh! my god! this is amusing... 3 minutes to go... right?
 457 [ouve-se o ruído de fundo dos outros grupos, várias respostas em simultâneo]
 458
 459 G: are you ready for xxx
 460
 461 VM: xxx
 462 Prof: my nose? [a falar com a turma toda]
 463 M: ®xxx *pergunta!*®
 464 Prof: xx making xxx she look not xx

465 G: [ri-se] iiiiih! fantastic! [ri-se] a little monkey up my nose
 466 VM: is this xxx?
 467 Prof: xx xxx xx
 468 G: teacher, teacher? like in poker games [ri-se]
 469 Prof: xx xxx xx
 470 VM: xxx to play in xxx
 471 P: xx xxx xx
 472 G: xxx in fact you are so gay
 473 [risos]
 474 G: in fact you are so gay
 475 [risos]
 476
 477 G: xxx
 478 Prof: xx xxx xx
 479
 480 G: teacher, play it again
 481 Prof: now i'm going to play it again for you to check! xxx shhhhhh you must be silent!!!
 482 VM: shhhh
 483
 484 [ouve-se a gravação]
 485 G: finished
 486 Prof: oh my god!
 487 G: xxx know this one
 488 M: he's been a chelsea fan
 489 Prof: i wouldn't xx an award if I had to xxxx... never! [a falar com outro grupo]
 490
 491 G: confusing [suspira] because he said the works in Chelsea for a long time xx i don't
 492 know xxx
 493 M: xxx
 494
 495 [Professora fala com outros grupos]
 496
 497 Prof: xxx
 498 M: break
 499 VM: thanks
 500 Prof: you're welcome
 501
 502 G: he's smoking **bastard!**
 503 Prof: oh! he's smoking! you can start... does he smoke?
 504
 505 Prof: then why is he smoking during the day?
 506 G: because he went to the photocopies perhaps with Pinto and P Garcia
 507 [risos da turma]
 508 Prof: but if he doesn't smoke why is he smoking? that's why i'm asking!
 509 G: because he he... left ...
 510 Prof: xxx if he doesn't usually smoke... because xxx smoking ... never go to the
 511 photocopies again
 512 G: i don't smoke
 513 M: [ri-se]
 514 Prof: after you're ready
 515 M: [ri-se]

516
517 G: teacher! another one!
518 Prof: ok! break xxx
519 VM: xxx
520 G: put some cream
521 Prof: if you're ready you can go out.... if you're ready you can go out xxx right
522 VM: teacher?
523 G: he'll talk about xxx what is like
524 Prof: xxx ready Nuno xxx
525 G: ok
526 P: these are very fashionable nowadays... but they are very fashionable! they are metro
527 M: xxx
528 P: thank you! thank you! you can go if you want to
529

2.5 – Transcrição 3

GRAVAÇÃO A2 – Parte 2 - – Transcrição 3

[2.^a parte da aula sobre *match day hospitality stewart*. No início da segunda parte desta aula no grupo 3 só estão o G e a M. O P e B chegam depois, a meio. A sala é muito pequena, o que quer dizer que estão todos sentados uns em cima dos outros, fazendo com que o nível de ruído seja bastante alto. A turma regressa do intervalo.]

Prof: xx to be created on a file

G: ok

Prof: it's really cool

G: i believe that

Prof: i love it!

G: yes

M: ok! this is about Victoria Beckham and Beckham yes? ... no?

Prof: all right, it could be [a falar com outros grupos, gera-se muito ruído na sala]

G: hmmmmmmmm

M: xxx

G: xxx

Prof: xxx and the third person and the first person! you choose that! [a falar com outros grupos]

M: yes it could be various xxx

Prof: [continua a falar com outros grupos, há bastante ruído de fundo]

G: so?

M: i no! i no! write to you ...

G: it was... it was...

M: i write?

G: yes! it was the champions league... the champions league

M: league... league?

G: final! no! league with i! **no! with i... é**

M: what?

G: é

M: li ...

G: li... ei... el i ei.... [quer dizer a letra L em inglês]

M: oohhh write you!

G: li ...

M: oh... ok! it was the champions league...

G: final... and and we was... teacher, can we talk eh eh... in the second person?

Prof: in in whatever person you choose! be creative! you can be very creative with a dialogue with a text!

G: but can ... we can talk... that we are...

Prof: yes... yes! but you are xxx

G: yes and we... we...

M: and we?

G: we

Prof: carry on xxx [a falar com outros grupos]

M: and we was

G: we was in the executive.... *camarote*

M: the... VIP area

52 G: and we was in the
53 M: and we was...
54 G: in the executive.... ehhhh cross executive and put VIP[pronuncia à portuguesa]
55
56 VF: teacher?
57 Prof: yes? we can.... yes! i want to xxx [a falar com outros grupos]
58
59 G: and we were... and we were
60 M: we were.... in the VIP [pronuncia à portuguesa]
61 G: VIP [pronuncia à portuguesa].... ehhhh... VIP [viii ai piii]
62 M: we don't know... ehhhh
63 G: that will.... watch the game
64 M: watch?
65 G: the game
66 Prof: a dialogue, yes, a text, a dialogue, you can use the structure you want no stress [a falar
67 com outros grupos]
68 G: then arrived.... arrived david and victoria beckham.... victoria beckham
69 M: assim?
70 G: no!...
71 M: yes
72 G: c... k... a... c... k... a... yes.... no! beckham! ok...
73 Prof: don't do it... you... you... [a falar com outros grupos]
74 G: teacher! teacher! beckham... eehhh... is with an h?
75 Prof: i cannot tell you!
76 G: [pergunta ao grupo do lado] oh... beckam? is with an h? beck ham? or is it b.. e..
77 c... k.... a... m
78 Prof: you can ask the other groups... if they help you it's their problem but I cannot help
79 you! all right?
80 G: ok.... [assobia]
81 M: [tenta falar com outros grupos em surdina] ó tiago... call tiago for me... please... ó
82 tiago... call tiago!
83 G: pois é...
84 VF: it's with an h!
85 G: with an h? before or after? oh... ok after K!
86 M: thanks
87 G: {thank you... marcelle! marcelle? thank you!
88 Prof: {marcelle is being rather nice! [a falar com a turma toda]
89 M: very bad
90 Prof: xxx very nice for helping xxx! [a falar com a turma toda]
91
92 G: ®we can write then the dialogue®
93 M: yah
94 G: ehh two pa eh hh points eh hh...beckham: david david.... hello, good afternoon!
95 we want.... eh hh a nice place.... a nice place... yeah or... no! cross it!
96 M: a nice
97 G: a place... with a nice view for the field... with a nice view for the field... for the
98 field... victoria
99 M: ooooh
100 G: eh hh... and caviar and champagne too!
101 M: i don't know how to write caviar
102 G: champagne too! we..... ok.... ah.....

103 M: ok... i.... no!
 104 G: ok... we have... here... here is the best place...
 105 {ok
 106 M: {ok here is
 107 G: hein?
 108 M: area
 109 G: area.... to see
 110 M: area
 111 G: pa papapapapapapa.... area? victoria... i hope... i hope so....
 112 M: i hope so...
 113 G: hmm hmmm! sorry! [ri-se]
 114 M: and david... but I just see the game xx
 115 G: xxx area *tá a falar com ele*[ri-se] ehmm i hope so... eh don't forget... don't forget
 116 what i ask... for what i ask...
 117 M: what?
 118 G: for what I ask... hmmm
 119 M: and?
 120 G: then we we answer.... up x is the same
 121 M: we don't worry *ai*.... xxx
 122 G: don't worry.... i will.... we will
 123 M: *ai*
 124 G: we will we'll take care of them... of them
 125 M: of them?
 126 G: of.... everything
 127 M: everything... everything
 128 P: and i only read that magazine when I go to the hairdressers xxx three months [a falar
 129 com outros grupos. Muito ruído de fundo.]
 130 G: everything? so.... we need to do this! [®]*anda lá* [®]
 131 M: eh... and the game... begin... now this the game begin
 132 G: and the game began
 133 M: began
 134 G: began
 135 M: the game began began... david ask something...
 136 G: we talk for everything is all right, we ask
 137 M: hmm?
 138 G: we ask them if everything is all right... put! put!
 139 M: yes
 140 G: then the game's the game began... and we we will talk with them... with them... are
 141 you understand? no?
 142 M: the game began
 143 G: yes
 144 M: and they think... victoria.... hemmm...
 145 G: no... you can... you can put
 146 M: eh... Victoria....
 147 G: asks for something or...
 148 M: what? ...Victoria.... tell see the good game and like the place.... like....
 149 G: the the is...
 150 M: {and Victoria is
 151 G: {the final in the up game...
 152 M: ah!
 153 G: we put the game began

154 G: {and now
 155 M: {yeah but they will play
 156 G: we will talk about... no
 157 M: yes... ohh... but there is a... put temptation! put temptation!
 158 G: no we ehhhh
 159 M: ® xxx do caviar e que está muito bonito e xxx®
 160 G: não! nós... eles não estão os dois no mesmo sítio
 161 M: estão estão....
 162 G: a ver
 163 M: a ver
 164 G: pronto
 165 M: xxx do caviar ele está a dizer que está a gostar daquela história do...
 166 G: exacto
 167 M: xxx
 168 G: faz aqui um balanço... everything is all right? everything is all right sir? hmmmm sir...
 169 david ... yes! i... am enjoying enjoying the game
 170 M: and the place?
 171 G: and the place and the place is fantastic!
 172 M: fantastic
 173 G: victoria
 174 M: victoria i think here.... no?
 175 G: no! where are my caviar? you are.... you are... eh... you are... why are you?...
 176 M: incompetent
 177 G: you are so.... incompetent xxx
 178 P: [entra na sala neste momento, e fala com a Professora e com a turma toda] ninguém
 179 diga nada! esquecemo-nos que a aula era hoje! andei à procura da sala!
 180 M: e nós aqui feitos palermas!
 181 VM: portuguese, portuguese!!!
 182

183 [Neste momento chegaram alguns alunos, entre ele o P e o B, os dois elementos que estava a faltar no
 184 Grupo 3. Gera-se um momento de confusão e diálogo por causa da aplicação das regras do grupo de
 185 tutoria, em que se tiram pontos por cada elemento que falta. O trabalho do grupo é interrompido.]
 186

187 Prof: xxx ok, people, I'm going to let you sign half of the class but not the whole of the
 188 class do you understand it? instead of giving you minus two I'm going to give you
 189 minus one, all right? [a falar com os recém chegados]
 190
 191 M: i give xxx
 192 Prof: you made it
 193 G: yes! yes!
 194 P: já esperei meia hora à espera , à procura da sala!
 195 Prof: P! no portuguese!
 196 M: in here!
 197 B: i.... we.... open all the
 198 Prof: all the doors
 199 B: yes! and the search for the
 200 Prof: oh and now you arrive here
 201 M: in portuguese... Carlos? [a falar com um elemento do outro grupo]
 202 VM: Ooh! you don't talk portuguese!
 203
 204 [a partir deste momento o grupo está completo, com os quatro elementos]

205 B: novo look?
 206 G: did you like it?
 207 B: new look? yes! i like it... very nice very nice!
 208 Prof: P... i waved.... i waved at you when you were driving your car!
 209 P: when?
 210 Prof: you were going home and i was coming out driving!
 211 P: OK i didn't see you
 212 Prof: i should i should have honked or something to say **stop the car right now!**
 213 M: you are soo..... ohhhhh I'm upset with you! i'm upset I'll give you one kick in your
 214 ass and xx! [ri-se]
 215 P: [ri-se]
 216 G: xxx
 217 Prof: i'm very nice and people
 218 G: yes, you are a very nice person xx you'll go to heaven, that's for sure!
 219 Prof: oh! definitely!
 220 G: that's for sure!
 221 Prof: no! i don't want to go to heaven... do you know...G? nice girls go to heaven... bad
 222 girls go everywhere!
 223 G: that's xxx [ri-se]
 224 B: xxx
 225 G: there are lots of xxx.... and mc donalds and everything [a falar com a professora]
 226 M: **come on! we ask tooooo....**
 227 G: **incompetent!**
 228 M: incompetent?
 229 G: ask! sorry lady and now we talk sorry lady
 230 M: sorry my lady sorry my lady
 231 G: eh hh... the caviar is coming
 232
 233 [Continua muito ruído de fundo, com a professora a falar com outros grupos]
 234 Prof: but do you know, P, i do xxx so, no xxx[a falar com um elemento de outro grupo]
 235
 236 M: this one is very
 237 G: heeehhh yes.... this one is boring
 238 M: this one is very boring
 239 G: heeehhh
 240
 241 M: see the game
 242 G: xxxx the game... last
 243 [Continua muito ruído de fundo, com a professora a falar com outros grupos]
 244
 245 M: oooh, ugly... ugly finger! your finger is very ugly [ri-se]
 246 G: my finger?
 247 M: really, teacher!
 248 Prof: [ri-se]
 249 G: hey hey hey, take it easy! xxx
 250 M: it is not bigger than others !
 251 [risos de todo o grupo]
 252 Prof: M xxx!
 253 M: [ri-se]
 254 P: xxx
 255 G: that's what i'm saying! M is naughtier! is naughtier yes!

256 [risos de toda a turma e conversa entre toda a turma]

257 Prof. xxx oh my god!

258 M. ok

259 G. ok... my dear victoria ... ok, my dear

260 M. aii [suspira]

261 G. xx but i hate incompetent people

262 B. i think we

263 G. oh [ri-se]

264 B. lost

265 G. [ri-se] it's because of the....

266 B. i don't know....

267 G. ok.... hmmm time? time? start start writing dear!

268 M. give me! give me!

269

270 [Neste ponto o diálogo já está todo construído e a M está a copiar para a folha.]

271

272 G. we are in the game and then victoria wait to see the game and we are the steward

273 B. and then?

274 M. championship league?

275 G. championship? no no! champions! *final da liga dos campeões* xx

276 B. xx

277 G. *oobbb obbbb... boa boa! boa boa!*

278 M. ®ok®

279 Prof. now xxx B and P you must work! you must work! right...P?

280 G. talk talk talk talk

281 M. [ri-se]

282 P. in English xx he just doesn't talk at all, 'cause I know he's good he writes very well

283 he writes very good texts it's true! he writes very well... he's a very good writer!

284 B. xx

285 M. i'm lost

286 Prof. xxx make an effort xxx

287 M. good talking [ri-se]

288 P. no! you are you're a very very a very ehhhh.... communicative person

289 G. you're a very good walker [ri-se]

290 M. xx [ri-se]

291 G. walker [ri-se]

292 P. no! she's a good talker she uses all she uses everything she knows , it's very good

293 G. hmm hmm we are fantastic good

294 B. we are the special ones xxx

295 M. fingers

296 G. it's

297 M. fingers [ri-se]

298 B. with the finger xxx I give you xx

299 G. in the end of class... i jump... i shut the door and then

300 B. oh... it's your finger

301 G. i knowi shut the door to the *boleia* and then I ... I... *depois bati com o dedo*

302 M. ®dos grupos®

303 G. ®não, não tá nada partido®

304 B. you gone to the doctor?

305 G. no... and then eh hh... eh hh *raio-X*

306 B. X ray

307 P: X ray
308 G: x-Ray...yes but I don't
309 B: xxx
310 G: no just the doctor.... deveria ter posto
311
312
313 P: [Os alunos queixam-se de um problema com outra disciplina. A Professora começa a
314 falar com outros grupos, gera-se muito barulho e confusão, e a partir daqui já não se consegue
315 perceber a interacção dentro do grupo, porque o ruído é demasiado intenso]
316

2.6 – Transcrição 4

GRAVAÇÃO A3 – Parte 1 e 2 -- Transcrição 4

Parte 1

[Muito ruído de fundo, muitas pessoas a falar ao mesmo tempo. Estão presentes todos os elementos do grupo]

Prof. [A professora dirige-se à turma toda] people from now on ... people from now on only in English!

M: *ouviste P?*

Prof. [A professora dirige-se à turma toda] we are going to do the last short story... OK? the last short story! this one is called xxx you need to understand xx exercise

B: xxx

M: all right now

B: [ri-se]

[Gera-se novamente muito ruído de fundo, muitas pessoas a falar ao mesmo tempo]

Prof. [A professora dirige-se à turma toda] OK, this one is called **the carpet fitter!** this in portuguese **means...** ehshhhhhhhh... *o instalador de carpetes*

B: *mas é que eu é que não xxx*

VM: xxx

Prof. ohshhhh

VM: *não! não ... é o...*

[Gera-se novamente muito ruído de fundo, muitas pessoas a falar ao mesmo tempo]

Prof. *é o instalador de carpetes....* [A professora dirige-se à turma toda] people... people from now on only in english! i'm going to read the text aloud only in english... I'm recording you... did i x you?

[ouve-se muito ruído de fundo e a professora a interagir com outro grupos]

G: teacher... teacher...

Prof. yes? [A professora aproxima-se do grupo]

G: why here and not here

Prof. this one because this from.... the listening [A professora afasta-se do grupo]

G: why

Prof. [A professora dirige-se à turma toda] this story is called the carpet fitter i'm going to

B: xxx

M: i don't know... i don't know

B: xx working?

M: yes!

G: teacher

B: OK

M: **read!**

B: i'll finish

[ouve-se muito ruído de fundo e a professora a interagir com outro grupos]

G: what is a fitter? what is a fitter? do you listen to this one teacher rita about what is a fitter?

M: it's... eeehhhh...

Prof. [A professora dirige-se à turma toda] i'm going to x... can you xxx?

B: yes

52 G: yes we can
53
54 [O resto da aula não foi gravada porque esta parte pressupunha que cada aluno do grupo de tutoria
55 estivesse num grupo diferente]
56
57
58 **Parte 2**
59
60 [2.^a parte da aula sobre *the carpet fitter*. A primeira parte da aula não foi gravada porque esta parte
61 pressupunha que cada aluno do grupo de tutoria estivesse num grupo diferente. Todos os alunos do
62 grupo estão presentes. No início da gravação ouve-se muita conversa na turma, com muito ruído e
63 quase não se ouve o grupo. Isto porque eles tinham a tarefa de responderem às perguntas numa
64 primeira fase, e o G está a fazer isto e os outros limitam-se a concordar. Numa segunda fase, o resumo
65 da história, optaram por escrever cada um a sua parte, e fazem-no rodando a folha, trocando poucas
66 impressões]
67
68
69 G: number one?
70 B: me
71 G: number two? ... three? four? what? [está a saber quem teve que parte do texto
72 a ser reconstituída. Muito ruído de fundo]
73 B: *a primeira parte é minha*
74 G: **write... write!**
75 [silêncio enquanto o B escreve a reconstituição da primeira parte do texto, ouvindo-se o ruído de
76 fundo dos outros grupos]
77
78
79 M: *ai ai*
80
81 [continua o silêncio enquanto o B escreve. O ruído de fundo dos outros grupos continua bastante
82 intenso]
83
84 G: why are you so xx
85 P: the carpet fitter part?
86 G: did you... eh hh teacher eehhh... [muito ruído de fundo] did you understand?...
87 understood?
88 B: yes the... x
89 G: yes
90 B: very important
91 G: then you write it
92 M: twenty minutes... **in English!**
93 G: oooh man [ri-se]
94 M: i'll kick you
95 G: a punch
96 M: kick
97 G: punch in your face
98 M: in your... aahhhh
99 G: i'm very nervous ® i'm very nervous®
100 M: ®he beat me... beat me®
101 G: true... [ri-se] but i don't know
102 P: xxx
103 G: miss miss van... brought

104 P: she was married?

105 B: eh?

106 G: i don't know... was she?

107 P: xxx

108 G: was she?

109 B: mrs

110 G: was she... was she married?

111 B: i think so i think so... but... but it's not important

112 M: move it move it

113 P: move it move it I like to move it move it

114 G: i like to move it move it

115 Prof: why didn't you come yesterday when we had some music?

116 P: because i... i i i... like to move it... private... privately

117 G: [risos] private movie private dancer

118 Prof: you like to move it privately

119 G: [risos] P is a private dancer

120 Prof: private dancer yeahhhh maybe

121 G: [risos] yes

122 P: i'm a private table dancer

123 Prof: a private table dancer... xxx sometimes sometimes we all will need some type of

124 entertaining

125 M: in Bacalhau i don't see this entertaining ... i don't like it.... private

126 private

127 Prof: you can see it now.... this private x got a whole room with nothing but

128 a stage and leather ... leather x everything xxxx

129 G: yeah the

130 Prof: leather everything xxxx

131 G: leather... leather.... leather pants

132

133 P: i do my shows at xxx

134 Prof: do you in fact?

135 P: yes... i'll give you a ticket

136 G: [ri-se]

137 P: i'll give you a ticket

138 Prof: you'll give me a ticket?

139 G: [ri-se] ohhh

140

141 B: how do you say... how do you say... obrigado?

142 G: obrigado? eehh obli....?

143 M: oblige....

144 B: obligate?

145 M: obligate

146 G: obli....? eehh

147

148 B: finished now it's you

149 P: you're ready to move it

150

151 [nesta parte o G está a ajudar a M a redigir a secção dela]

152 G: vai... after he... finished

153 M: done

154 G: finished

155 M: done
 156 G: or after he done it
 157 M: oh finished
 158 G: finished...
 159 M: finished
 160 G: his work... he want... he wants... he wants to... to smoke a cigarette
 161 P: xxx
 162 M: smoke?
 163 G: smoke a cigarette
 164 M: ci...garrete...but... no...
 165 B: then eh eh write... something about...
 166 M: but don't.... don't... find the... *pá*...the xx
 167 G: *dis*
 168 M: no one knows
 169 G: packet packet
 170 P: cigarette packet?
 171 G: yes... the cigarette packet
 172 M: packet *ui* packet pa... cket
 173 G: e... t ... then what
 174 M: then... eh
 175 G: what was
 176 M: what wait! ehh
 177 B: because the cigarettes the eehhh didn't eehh don't ehhh down
 178 G: { down no
 179 M: { in no eh
 180 B: between the floor and the carpet
 181 G: between the floor and the carpet
 182 M: unde...?
 183 G: under?
 184 M: under yes it's under.... eehhh
 185 G: *pronto já fizeste*
 186 P: *passa a outro* the story
 187 M: yes... wait.... but eehhh
 188 G: but what?
 189 B: the the
 190 M: no!!
 191 B: { he he
 192 M: { no because
 193 G: so so he realized that...
 194 B: that the carpet
 195 M: because
 196 B: the carpet does not eehhhhh
 197 P: i think the no
 198 M: but... but
 199 G: and then then he realized
 200 P: that...
 201 G: he realized that that the cigarettes packet are under the
 202 B: he found that the cigarettes are under the carpet
 203 M: but... don't but...
 204 G: but he want....

205 M: xxx
 206 P: {he realized that the carpet...
 207 G: {yes but I don't know how to say this
 208 M: xxx the...
 209 B: yes but it's impossible... i think
 210 M: it's... realized the cigarettes packet is under the carpet
 211 G: only
 212 M: yes but
 213 G: only five minutes
 214 M: ah
 215 G: *tu puseste* under the carpet... *e depois?*
 216 B: {then he pulled
 217 G: {but he but he
 218 B: pulled... he jumped over over it
 219 P: noooo... then he took a block of wood in the hand
 220 B: *não eu eu não* i think he pulled
 221 G: pulled? pulled nooooo
 222 B: *saltar em cima dele*
 223 M: yes
 224 G: jump
 225 M: jump jump
 226 B: pull over ou...
 227 G: pull over não é x *entendes?*
 228 P: is what I'm saying
 229 M: yes I think
 230 P: it's my part
 231 G: and then
 232 P: and the took a pack of
 233 M: oh and and he
 234 G: {he
 235 M: {isto aqui
 236 G: he begins
 237 M: and he begins
 238 G: he begins to take it off
 239 M: to take
 240 G: it off
 241 M: it
 242 G: take it... take it off!
 243 M: off
 244 G: P!
 245 P: *vocês querem que eu continue?*
 246 G: yeahh
 247 P: then... he took ...
 248 G: {then he took
 249 P: {a hammer
 250 G: a block of wood and a hammer
 251 B: {and he tried toooo...
 252 P: {hammered?
 253 G: hammered? yes? ohhhh... yes... i think so...[ouve-se o barulho da conversa da
 254 professora com outros grupos] and...

255 P: the block of wood was an the top of the carpet
 256 G: then it was on the
 257 P: the cigarette packet
 258 G: cigarette.... in the way... in the way in the way to...
 259 P: no one can see it
 260 B: *tu punhas* eh the the
 261 G: { wait... no one can
 262 P: { no one can see it... under the carpet
 263 G: *não poder...* can saw it... *não poder?*... can..
 264 B: can see it... see it
 265 P: saw it
 266 G: xxx
 267 P: see it! see it!
 268 B: see saw
 269 P: under the carpet
 270 G: under the carpet
 271 P: who... who was the... the lady?...
 272 G: mrs... eeh... mrs vanbrugh's
 273 B: now you write xx
 274 G: eh hh now it's my part?
 275 B: yes
 276 G: { or or....
 277 P: { then there was another part then is my part ...
 278 B: very nice job
 279 G: after...
 280 P: [®]*escreve tu porque eu tenbo de...*[®]
 281 G: mrs vanbrugh came and said
 282 B: very nice job
 283 G: very very nice
 284 B: open the...
 285 G: { *péra...* eddie finished his job ...
 286 P: { his job... finished the work
 287 G: ohh andy eddie eh hhhh went!
 288 B: it's your... it's your
 289 G: i'm sorry
 290 B: P write
 291 G: then he went outside do you know?
 292 P: yes
 293 B: because then we only we will write
 294 G: went outside
 295 B: then we will work and...
 296 G: and he went outside and... with... with his toolbox
 297 B: P
 298 M: xxx
 299 G: his toolbox with an h... his *dele* ... his toolbox
 300 P: *como é que é?*
 301 G: *não não com h!* with an h
 302 P: *ab! ok*
 303 G: his
 304 P: *ok*

305
306 G: toolbox and mrs... mrs vanbrugh's
307 M: he's got to work... *só pode ser ele ...* [a falar com outro grupo e a explicar porque é que
308 o P está a escrever, quando tal não é comum no grupo]
309
310 B: and then?
311 M: and then he took it
312 G: came with him
313 B: {and then he went to.... eehh
314 G: {when... was... putting
315 B: {eehhh....and i walked xx xxx then i said my xx it work and xx
316 G: his... tool box... inside the van... Mrs Vanbrugh's
317 M: *von-lhes dar as respostas*
318 P: xxx
319 G: {told him... that her
320 Prof: {yes? [dirige-se ao B]
321 B: i i put.... [a falar só com a professora]
322 G: esqueci-me....
323 P: bird
324 G: bird... eehhh ... bird little bird... escapes
325 B: i understand i put ehh.... [a falar só com a professora]
326 G: ehh from the inside the eeh from inside the house... keeps... from
327 M: but is normal [a falar só com a professora e com o B, enquanto o G e o P continuam
328 o trabalho]
329 B: but you already break the text the text
330 Prof: xx but i don't think i'm going to be able to xx
331 B: xx i don't know if i i
332 Prof: ok
333 B: because i have dinner
334 Prof: xxx
335 G: {and he saw it
336 B: {i have xxx my girlfriend is not here xxx
337 Prof: {i know
338 G: {saw it... *isto ainda há mais... pronto! ... já está*
339
340 Prof: [A professora dirige-se à turma toda] i'll give you three minutes more then you'll give
341 it back all right? xxx
342
343 B: x he called... called... he called one hour.... xxx give me xx
344
345 [muito ruído de fundo, a turma toda a conversar com a professora]
346
347 M: [ri-se]
348 B: is done... G?
349 G: *eu também não me tou a lembrar de nada...eu tou-me a tentar lembrar do*
350 *final*
351 B: i... i forget so easily ...the the main x that...
352 M: xxx
353 B: yes but
354 M: and... xx
355 G: *isso são recordações do do*

356 M: [ri-se]
 357 G: *de cenas do trabalho*
 358 M: because...
 359 G: *ab não vou pôr isso*
 360 M: and...
 361 B: the sound yes... go to.. leave it teacher ... give it to teacher we can possibly gain bit
 362 of more
 363 G: i'm not very proud of it!
 364 M: teacher? finished!
 365 B: we can... we can win the extra points because we xx
 366 Prof: absolutely not! xxX?
 367 B: yes... we did that
 368
 369
 370 G: pause... pôe pause estou a trabalhar bem com ela ...da mrs vanbrought
 371 M: xxx
 372
 373
 374 B: não porque ele disse very proud
 375 G: we are very proud
 376 Prof: what?
 377 G: we are very proud
 378 Prof: you are very proud?
 379 M: this in here!
 380 Prof: ohh! you've got a shadow xx
 381 B: xxx
 382 Prof: yahh
 383 B: woman... woman too because
 384 Prof: women
 385 B: you you pick a winner and I
 386 Prof: xxx
 387 G: particularly when the woman's short
 388 Prof: no... B xxx i'm not going to
 389 G: if you want
 390 B: in the face.. no!
 391 Prof: xx vodka xx
 392 B: no alcoholic and and the other part part part
 393 M: [ri-se]
 394 Prof: G... you're on for it!
 395 G: thank you
 396 Prof: and you have a girlfriend
 397 M: you are very strange... very strange
 398 B: we we are ... didn't ... we are two weeks... two weeks without eehhhh...
 399 M: their girlfriends
 400 B: we are several weeks without ehhhh
 401 G: eehhhh... yes!
 402 Prof: xxxx
 403 B: the work.... the work... the work.. because the work eehhhh... the wife
 404 ...people
 405 M: and they are very nervous
 406 Prof: you shock me

407 M: they are very nervous
408 Prof: because of that?
409 M: yes
410 Prof: you are very xxx people say then you don't distract your mind it gets sharper
411
412 [a partir daqui a turma começa toda a falar e já não se consegue perceber nada]
413

2.7 – Transcrição 5

GRAVAÇÃO A4 – Transcrição 5

[Aula sobre *Football crazy*, *Football mad*. No início só estão presentes o G e a M. Depois chega o P.]

1 G: hello!
2
3
4
5
6
7
8
9 G: hello!
10 M: hello tG...
11 G: **hello**
12 M: G!
13 G: **M my darling! you're very cute today!**
14 M: **really?**
15 G: yes!
16 M: **liar**
17 G: no i'm not
18 M: you're very liar
19 G: zero
20 M: just today?
21 G: zero
22 M: **G!**
23 G: **yes?**
24 M: **just today?**
25 G: **no!**
26 M: yes
27 G: not just today
28 M: today just today!
29 G: all days... all days you are... a very cute person! ehh... so... where is B?
30 M: **i don't know**
31 G: ah B isn't here
32 M: hi P!
33 P: hi!
34 M: [you... ehhh... ok... ok
35 G: M ehhh have you
36 P: **xxx**
37 M: **ok... speak in English**
38 G: **M!**
39 M: **yes?**
40 P: hello teacher **[ri-se]**
41 G: have you have you... did the **exercise?**
42 M: **yes**
43 G: **yes?**
44 M: **but i... i don't know**
45 G: **you don't know?**
46 M: **yes**
47 G: **so...**
48 M: **what... what your order... in the...**
49 G: **three two one four five... and yours?**
50 M: **oi! i have two four three one five**

51 G: iii... ehhh... why why you... you say that number one ... what did you said? ehh
52 the number one is...
53 M: ehhh... é two four fi... three one five
54 G: one é o **goal**?
55 M: yes... i I don't know...
56 G: no i i i i think isn't... isn't it this this option... the goal because...
57 M: because?
58 G: ehhh... wait just wait just a second
59 M: yes... P?
60 P: yes?
61 M: you have this?
62 P: yes
63 M: ok
64
65 [ouve-se a professora falar com o resto da turma e o grupo fica em silêncio a ouvir]
66
67 G: yes... i think the the first one is "the bell rang at four o'clock"
68 M: wait... the first?
69 G: *sim* yes
70 M: the first is what?
71 G: "the... the bell rang at four o'clock"
72 M: the bell rang... yes... is the first?
73 G: yes because ehhh... because it refers about donna's class... and said...
74 M: and two?
75 G: two... ehh "donna pick up her bag and went on to the gym "
76 M: yes... three?
77 G: three é "Barry Woodhead was the centre of forward"
78 M: four five is... the follow ?
79 G: [ehh?
80 M: [four and five?
81 G: four and five is the last ones
82 M: yes
83 G: four ehhh number four goal
84 M: [and five they... kicked the ball around
85 G: ["they kicked the ball and practiced shots on goal, they are really good"
86 M: what do you think P?
87 P: i think is that way
88 M: ok... is **done!**
89
90 G: let me see it... **again!**
91 M: ® *ai, Jesus*® ... [boceja, ouve-se ruído de fundo] look! marcele... *tem* ... four two one
92 five three
93 P: four two one
94 M: [five three
95 G: [four two
96 M: one five three [ri-se]
97 G: yes... i was... i was thinking like that too... four two...
98 M: one five three
99 G: one five.... yes i i i think number five... it's ehh....
100 Prof. people can you give me the order here please?
101 M: yes

102 G: M we change... we change
 103 Prof: hello! so what's the order?
 104 G: four
 105 Prof: ok
 106 G: two
 107 Prof: ok
 108 G: one
 109 Prof: good
 110 G: five... three
 111 M: three
 112 Prof: good it's correct! nice!
 113 G: yes
 114 M: yes!
 115
 116 [pausa na gravação]
 117
 118 Prof: all right people now in channel zero i'm going to... you're going to listen to the first
 119 part of the story you don't have to do anything just follow right? because of your
 120 pronunciation follow the story and then immediately after... immediately after this
 121 part is over you are going ... this this story is told with a british pronunciation it it
 122 gets a little bit used to... and then I want you to go back to your groups and do
 123 exercise two... all right? for exercise two I'm going to ehh give you five minutes to do
 124 exercise number two so first you stay here in channel zero you're going to listen to
 125 the story then back to your groups to do exercise two for which you've got five
 126 minutes so I'm going to put this playing all right?
 127
 128 [ouve-se a gravação, parte x de Football crazy football mad]
 129
 130 [pausa na gravação]
 131
 132 Prof: good people! back to your groups! please! right... back to your groups!
 133
 134 [pausa na gravação]
 135
 136 G: hey
 137 M: oi
 138 G: hey
 139 M: oi
 140 G: P! wake up!
 141 M: não?
 142 G: P wake up
 143 VM: when a man loves a woman [canta]
 144 M: [ri-se] tiago estás é no sítio errado
 145 VM: when a man ... when a man [canta]
 146 G: who is singing?
 147 M: [ri-se] é o tiago
 148 G: ahhh...P... are you..
 149 M: i need a pencil!
 150 G: are you there?
 151 M: i need...
 152 P: yeah, yeah... tava com o microfone desligado
 153 G: ah ok!

154 M: i need **the pencil!**

155 G: where is where is... the second part of the story?

156 M: i don't know.... *ó renato tens algum um lápis que me emprestes? não não! então só tens esse...*

157 *tens? tu vê lá! [ri-se]*

158 P: *deixei os óculos em casa...*

159 M: **well...**

160 P: *alguém consegue ler o que está no quadro? é que eu deixei os óculos em casa*

161 G: "five minutes for the exercise number two ... try to guess then you will listen"

162 M: we'll listen.... just then a tall heavy **heavy**

163 G: just then a tall heavy what?

164 M: i don't know... football... eh... heavy....what's mean **heavy?**

165 G: *pesado*

166 P: heavy metal

167 M: *pesado?*

168 G: *yeah pesado ou forte!*

169 P: *heavy é pesado*

170 M: i don't know...

171 G: mas depende do sentido

172 M: the sports... the second space is football

173 G: football pitch yeah... mr jones is sick he said.... i'm mr Stanley... from now on

174 i'm... i'm in charge of the

175 M: i'm in charge of the...

176 G: ehhh... *treinador... treinador!*

177 M: field?

178 G: no... **no!**

179 M: *não?*

180 G: ehhh...

181 M: i'm in charge of the...

182 G: i'm in charge of the ... ma... manager? manager? *qual é...how we say... treinador?* P?

183 P: *[treinador? manager]*

184 M: *Lehh ... i don't know.... wait!*

185 G: ehhh manager

186 M: charge of the manager

187 G: was an excellent...

188 M: ® mr jones was a® ... was a good teacher

189 G: was a good **sport** teacher

190 M: sport teacher? or just sport teacher?

191 G: yes "and he always... he was always fair they had never seen mr stanley... sick

192 M: sick? why?

193 P: *não quem está... quem está sick é o outro*

194 M: *[ri-se]*

195 G: ah sorry!

196 M: *[ri-se] quem está sick é o outro*

197 G: they had never seen mr stanley...

198 M: yes!

199 G: i don't know

200 M: they had **never seen** *ou num...*

201 G: yes... they had never seen mr Stanley... *eles nunca viram...*

202 M: mr Stanley *doente*

203 G: *não mas o the ...*

204 M: they had never seen... mr stanley

205 G: the sport teacher is mr jones that is sick
 206 M: yes
 207 P: *mas acho que é por causa do* “he was always fair”... they had never seen mr Stanley” *não*
 208 *ser fair tá a ver não...*
 209 M: [ri-se] unfair
 210 P: unfair... *não sei...*
 211 M: i don't know... **next!**
 212 P: wrong mr Stanley wrong
 213 M: wrong?
 214 P: right said mr Stanley line up and see what you can... *não sei*
 215 G: ready to...
 216 M: ready to...
 217 G: to prepare
 218 M: prepare?
 219 G: prepare... their sho... their shots on goal
 220 P: practice?
 221 G: practice yeah!
 222 M: practice
 223 G: practice... Donna stood behind stevie hamilton and waited for her turn then she
 224 heard mr stanley shouting and waving his arms his... was bright... his **hair**... his...
 225 was bright red... he sounded... his voice? no! ehhe his **hair**? was **bright red**?
 226 M: what?
 227 G: his his **hair** was bright red?
 228 M: his...
 229 P: { or his card red card... no?
 230 G: no! card no
 231 G: because next... they say he sounded really angry like he was screaming
 232 P: his face?
 233 M: his face?
 234 G: ah yes... yes... very nice!
 235 M: because... he's angry
 236 G: yes!
 237
 238 G: i think the first one... it's man... just then a tall heavy **man**
 239 M: what?
 240 G: in sports kite strode across the field he came over... yes man! man the first one! just
 241 then... a tall *um alto e pesado homem* in sports kite... strode across the field*atravessou*
 242 *o campo* he came over to the football pitch and called everyone... *não é?*
 243 M: maybe...
 244 G: he the the... another one is “they had never seen mr Stanley...” **there**
 245 M: there?
 246 G: there... i guess! we will see!
 247 M: next page
 248 G: we will see teacher!
 249 M: next **page**!
 250 G: next page?
 251 M: yes
 252 G: hihiiiiihh **ooohhhh!!!**
 253 M: he shouted at donna “clear off we don't want any...”
 254 G: watch out! he shouted at donna “clear off we don't want any...”
 255 P: who was donna?

256 G: donna... is eh hh a girl from the eh hh the beginning of the story

257 M: i think... is a...

258 G: we don't want any...

259 M: i forgot... [boceja] clear off... any... what's mean hanging?

260 G: the second one is donna is on the team

261 P: {andar por aí

262 G: {team

263 M: ah yeah

264

265

266

267

268 [pausa na gravação]

269

270 Prof: ok people I'm going to play the second part of the story... beware ... barbosa are you falling

271 asleep? cause I can go there and slap you in your face would you like that? all right then...

272 eh hh yes I'm a very violent person in fact... G! yes! hide it well ... because i'm going to do this

273 favour to barbosa i'm going to wake him up because he's he's found me an episode of prison

274 break which was missing so i'm going to wake him up... just slap him... all right people

275 I'm go... good... people i'm going to play this just once... so pay attention so that you

276 can fill in the blanks... we'll check whether you were correct or not... ok?

277

278 [ouve-se a gravação, parte x de Football crazy football mad]

279

280 Prof: good people, back to your groups!

281

282 [pausa na gravação]

283

284

285 G: people... are you there?

286 P: yeah

287 G: eh do you catch eehh... the part that said of course he wa... he was?

288 M: eh hh pleased

289 G: hem?

290 M: pleased

291 G: please?

292 M: pleased... *é o que a marcele tem*

293 P: *é como se fosse please mas com ed*

294 M: yes

295 G: pleased

296 M: yes

297 G: that she was thrown off the team

298 M: you are... catch...

299 G: ah ok

300 M: all the words [ri-se]

301 G: yes all the words... I catch all of it... the first one is man the second one football

302 M: team

303 G: {team good before practice face

304 M: {good before practice face... goal

305 G: {no! girls! girls

306 P: {girls?

307 M: what? girls?

308 G: girls

309 M: oi

310 G: donna eh team shouted explode please rain

311 M: tomorrow

312 G: tomorrow rain fair football

313 M: fair football.... yes

314 G: yes! we did the exercise!... you worked very well team! nice work!

315 M: yes! ... the best group G!

316 G: the best group what?

317 M: we... our

318 G: we? neither

319 M: we no?

320 G: i I don't think so...no we're not...probably... marcele's group...

321 M: yes

322 G: but we try

323 M: just....ehh... B missed

324 G: yeah

325 M: i don't

326 G: B is..

327 M: { i don't know ... ah she's ... he's sick

328 G: { he's sleeping ah he is sick yes he is sick

329 M: constipation [ri-se]

330 G: yeah he is always sick ... now he... probably he... he is at the **internet**... talking with

331 girls

332 M: oh i don't... i don't see you in internet today

333 G: no? or or probably he was... he is in bed sleeping

334 M: maybe

335 Prof: probably G... he's dreaming about your ehhe body without beard isn't that so M?

336 cause because B was so enthusiastic about G's ... wasn't that so he said i would

337 G: no no

338 P: yes yes

339 Prof: i would kiss... i would kiss his body

340 G: it's not

341 Prof: : not only on the face wasn't that so... P?

342 P: yes

343 Prof: you were there!

344 P: I remember

345 G: teacher... don't mix things [ri-se]

346 M: but the... B is sick

347 Prof: is sick... is he with what?

348 M: *constipado*

349 Prof: he's home with a cold... is that so?

350 M: yes... *não me lembrava como é que se dizia*

351

352

353 [pausa na gravação]

354

355 [nesta parte a professora está a interagir com todos os grupos ao mesmo tempo]

356

357 [pausa na gravação]

358

359 PROF: now people please pay attention cause i'm going... to the instructions i'm going to
 360 give you... in your group i want each of you to read a sentence from part three each
 361 of you is going inside the group is going to read aloud a sentence... the others should
 362 correct the pronunciation of the person who is reading if there is a problem right?
 363 imagine that the person would pronounce she **decidid** and you say it's not decided
 364 it's decided... marvelous great if you have a problem you... please write it down
 365 because then you are going to listen to the tape and clear your eh pronunciation
 366 problems all right? so use this to practice your pronunciation to practice your reading
 367 aloud... each person in the group should read once at the end I'm going to play part
 368 three and the I'm going to pay attention if you have any pronunciation problems I
 369 expect all the members of the group to pay attention and to correct each other ok? so
 370 each person should read a sentence until the end of this part of the text part three ...
 371 go to your groups!

372
 373 [pausa na gravação]
 374
 375

376 G: M
 377 M: yes?
 378 G: you read first
 379 M: why?
 380 G: because you are a... girl and you... are... eh... beautiful...
 381 M: é... yes... dá-lhe graxa dá-lhe
 382 G: let's go
 383 M: ok i i read
 384 G: ok... let's go
 385 M: "next day she decided to go to watch the game... it started at three o'clock and was
 386 against mouldy hall school... donna arrived... arrived or arrived?
 387 G: arrived
 388 P: arrived
 389 M: arrived?
 390 G: yes
 391 M: arrived just as the eh...
 392 G: whistle
 393 M: whistle... blew...
 394 G: {blew... yes
 395 M: {blew for a kick off
 396 G: {yes
 397 M: barry you... woodhead kicked the... ball to jaimie wats... watson
 398 G: jaimie
 399 M: jaimie watson... *qualquer coisa*.. he ran up the right wing keeping the ball just... aihed
 400 G: ahead
 401 P: ahead
 402 M: ahead? ahead of him?
 403 G: yes
 404 M: just outside the box he crossed it and mi...raculo..ly ...
 405 G: [ri-se] miraculously
 406 M: {mira... cu...lously
 407 G: {miraculously
 408 M: it landed on kevin johnson at and went into the net... goal [ri-se] este goal foi
 409 fan.....
 410 G: {yeah goaaaaaalll

411 P: goaaaaaaalll
412 M: [ri-se] they shouted...
413 G: ok
414 M: fantastic
415 G: no
416 M: straight
417 G: now it's... ehh
418 P: G!
419 M: ah!
420 G: me or ehhhh... P
421 M: ok... read!
422 G: "fantastic straight from the kick off ... there was no doubt that... chapel... chapel
423 high would would win five minutes later barry woodhead"
424 Prof: people! people hello! in this group you should to read one sentence per person
425 G: one sentence?
426 Prof: yes
427 G: or one paragraph?
428 Prof: no! one sentence
429 G: but we are only three....
430 Prof: ok... then do it ok
431 G: one paragraph it's better ... eh... "later barry woodhead was running up the field
432 when the number two from mouldy hall's team tackled him crunch... he missed he
433 missed the ball and speared barry woodhead with his boots there was a free kick just
434 outside the penalty box... the mouldy hall players made a wall and the referee kipt
435 kept
436 M: referee
437 G: referee
438 M: referee
439 G: "kept telling them to get back ... dave turnbull took the free kick and it went round
440 the hall... the wall like a banana"
441 M: [ri-se]
442 G: "and into the back of the net.... goaaaaaaalll"
443 P: *não agora era só goal*
444 G: ok goal
445 M: agora era só goal....
446 G: goal! P
447 P: "half an hour later they had another chance... paul benett got the ball and dribbled
448 down the left wing ... he beat two mouldy hall defenders and reached the halfway
449 line... he looked around and there was no one near him... he ran on still dribbling the
450 ball... send the goalie the wrong way and shot into the back of the net... hurray
451 hurray for chapel high"
452 M: [ri-se]
453 P: "the score stayed the same during the second half as everyone everyone was tired tired
454 from running around so much... the game finished three zero to chapel high...
455 fantastic now they were in... in the finals... "
456 G: M!
457 P: "donna stood " ehh?
458 G: ai não... no no you could... you could could read... continue P
459 P: "donna stood on the sidelines and watched... she was so happy that her team had on
460 but"
461 G: won

462 P: "she was so miserable that she could couldn't play couldn't play mr stanley had glared
463 at her all the way through the match... it just wasn't fair... why shouldn't play
464 football too?"

465 G: that's nice

466 P: why should she play football too?

467 G: shouldn't

468 P: shouldn't she **play football too**

469 M: ok... ihhh noise so noise!

470

471 G: ok!

472 M: don't need to read again?

473 Prof: people if you are ready... read it again!

474 G: we're ready

475 Prof: do it again

476 M: again?

477 Prof: with other person starting

478 M: **G! start you...**

479 G: ok

480 M: **now... now!**

481 G: wait just a second... "next day she decided to go to watch the game it started at three
482 o'clock and was against mouldy hall school... donna arrived just as the... the whistle
483 blew for kick off... barry woodhed kicked the ball to jaimie watson... he ran up the
484 right wing keeping the ball just ahead of him... just outside the box he crossed it
485 miraculously... it landed on kevin johnson's head and... ehh and went into the net...
486 goaaal they shouted fantastic straight from the kick off... there was no doubt"

487 M: **waaaaait!**

488 G: what?

489 M: **tha...this is second paragraph no?**

490 G: ah yes [ri-se]

491 M: [ri-se] well... P

492 G: P

493 P: **son en? ... "fantastic!** straight from the kick off... eh there was no doubt that chapel
494 high would win five minutes later barry woodhead was running up the field when the
495 number two from mouldy hall team tackled him... crunch ...he missed the ball and
496 speared barry woodhead leg with his boot... there was a free kick just outside the
497 penalty box... the mouldy hall players made a hall and the referee kept telling them to
498 get back... dave turnball took the free kick and it went round the hall like a banana
499 into the back of the net... **goal!** "

500 M: "half an hour later they have another chance... paul bennet got the ball and dribbled
501 down the left wing he beat two mouldy hall defenders and reached the half-way
502 line.... he looked arou... he looked round and there was no one near him...
503 marcelle... [ri-se] he ran on still dribbling the ball sent the goalie the wrong way and not
504 into"

505 G: not shot

506 M: *aaiiii pera que a marcele tá aqui a por a mão à frente e eu não tou a ver!*

507 P: *ó marcele deixa-nos trabalhar está bem?*

508 M: ok

509 G: and shouted

510 VF: *vocês já tiveram tempo de ler menino P já tamos a ler a segunda vez! ai*

511 G: we too

512 M: next! *onde é que eu*

513

514
515 [pausa na gravação]
516
517 Prof: right people you're going to listen to ehhe to the.. this part of the story please pay
518 attention to the pronunciation... nevertheless i could see that you were really
519 practicing and this is good for all of you cause you get to practice inside of your
520 group and then you get to improve it ... it's a good exercise i can see that... right...
521 so please pay attention
522
523 [ouve-se a gravação, parte x de Football Crazy Football Mad]
524
525 Prof: ok people now you go back to your groups and I'm going to give you two minutes
526 first to try to put the exercise number four in order after two minutes you'll come
527 back and listen to it and put the correct order... the first two minutes to get together
528 the things and then you'll come back
529
530 [pausa na gravação]
531
532 M: ok
533 G: hello!
534 P: hello [boceja]
535 M: hello [boceja]
536 G: this is the text that that we have... read... ah no no... it's it's different!
537 M: oh my god... what time o'clock? ... well
538 G: hehehe [ri-se]
539 M: ai... tira o microfone de dentro da boca pá... [ri-se] well xxx
540
541 P: [trauteia uma música] então... como é que é?
542 G: i don't know
543 M: i read!
544 P: ah! ok
545 G: we have to read
546
547 M: yes... first read... look the first one is the next... the next Saturday... is? is it?
548 G: yeah perhaps
549 M: yes is... is it... oh ahhh... that's it... first... i think the two is the the first... i don't
550 know
551 G: no no no
552 M: or two
553 G: because because they have to score a goal first
554 M: what?
555 G: ehhe... because she said... oh no one nil... so the
556 M: yes
557 G: team must score.... first... the second one i think is at ten minutes to three the
558 football field was lined with with people
559 M: and the... the last one?
560 G: the whistle blew
561 M: two?
562 G: the whistle é o intervalo... por isso já tem de ser x
563 M: yes... well the... at the ten minutes to three?
564 G: yes
565 M: is the two...

566 P: [trauteia] *não é nada!* the whistle é o apito!
567 G: é?
568 P: *acho que sim*
569 M: i think the two is the last one
570 G: *então mas é o apito... mas é o apito... geral*
571 M: no... marcele... think... [ri-se] the whistle... whistle blew
572 G: ah yes! a partida começou
573 M: yes
574 G: a partida começou is the... the third
575 M: is two
576 G: no number te... three
577 M: what?
578 G: number three!
579 M: what number three?
580 P: *a última*
581 G: the last one
582 M: is number three?
583 G: yes!
584 M: and number two?
585 G: the whistle the whistle blew que é começou a partida
586 M: yes
587 G: { the second one is at ten minutes to three the football field
588 M: { yes... ok ok
589 G: so twenty five minutes later x the attack ... the....
590 M: the penalty.... ehhe the the four is the ... four...
591
592 [pausa na gravação]
593
594 Prof: back to zero people... I'm going to play it... pay attention!
595
596 [ouve-se a gravação, parte x de Football Crazy Football Mad]
597

2ª PARTE DA CASSETE

598
599
600 M: six seven three!
601 G: i think is not the correct answer!
602 M: is it... believe in me!
603 G: no because they they... at the four
604 M: é o G e o P.... não! five four
605 G: olha four... olha four the chapelheee
606 M: yes
607 G: they suffer a goal and and...
608 P: *qual é a dúvida?*
609 M: no é five four two
610 G: is five yah
611 M: one six seven three
612 G: yes yes é ok I was wrong... sorry
613 M: i don't sorry... you... [ri-se] i don't apologize
614 P: *não... não pedes desculpa?*

615 M: [ri-se] *não não desculpo... ele percebeu* [a falar com o colega do lado, que não é do grupo]
616 *o B não tá cá... tá doente... é só o B o G e o P... mais ninguém...*
617 VM: *traduz... não tenho uma... essa aí é do meu colega de quarto*
618 M: *ó renato tu tá no meu canal porque?*
619 G: you are in channel number three why? why?
620 M: renato... have...
621 G: wake up renato wake up!
622 M: have a... ai... heeee... i don't know.... [ri-se e pergunta ao grupo do lado] *como é que*
623 *se diz perdido? como se diz perdido? ah! renato have lost in the channel zero....*
624 G: renato is totally lost
625 M: Renato is a little bit drunk
626 G: ihh a little bit
627 M: a little bit
628 G: or drugged we don't know... perhaps he he is drugged
629 M: what? I don't listen
630 G: perhaps he is drugged
631 M: perhaps? no! he is drunk... really really really drunk... believe me
632 G: marcelle how are you?
633 Prof: people the key
634 G: { five four two one six seven three
635 M: { one six seven three
636 Prof: good! move on to exercise number five please
637
638 M: red... read the fifth
639 G: ok
640 M: fifth
641 G: part of the story and try to fill in the blanks listen to it and check your answers...
642 ooh that's nice... it's the same exercise that we... we did
643 M: yes ó G
644 G: yes
645 M: what time is it?
646 G: i don't know
647 P: *quatro e cinco*
648 M: tell me
649 G: five past four? one past four
650 M: what?
651 G: one minute past four
652 M: ah ok
653 G: just after half time thinks got ehhhh... troubled... perhaps
654 P: worst
655 G: yeah... worst...
656 M: worst?
657 G: worst... pior... worst... "scott parkins was so huge he should have been playing
658 rugby tackled barry woodhead or tried to scott's huge boots hit barry's leg and
659 everyone heard a crushing"
660 M: thound? crushing crushing
661 G: a crushing sound
662 M: sound?
663 G: yes! it was like this... **pow!** a crushing sound
664 M: yes
665 G: i guess

666 M: maybe... barry lay on the ground and couldn't move...

667 G: mr Stanley ran on to the... **field** and looked at barry woodhead... the field [boceja]

668 M: yes

669 G: { i think his legs... i think his legs

670 M: { oi... i think his legs...

671 G: break...

672 M: break?

673 G: yes... or broke? no! break!

674 M: break... break... broke... i think

675 G: "the stretcher was carried off the field and scott perkings got a yellow card he should

676 have been sent off for a..."

677 M: [boceja] ai... shouldn't have been sent off for a ...

678 G: for a... a red... a red... no

679 M: *não*

680 G: what do you think P?

681 P: i don't know

682 G: he should have been sent off

683 M: he should have been sent off

684 P: red face?

685 M: red face?

686 P: on the pitch and shouted with his red face

687 M: what? ... should have been sent off?

688 G: shou...ele deveria ter apanhado o cartão vermelho

689 M: *sim?*

690 G: for a... tackle like that... tackle

691 M: whats mean tackle?

692 G: ehbb tackle is ehbb... *é tipo... não é falta é... é uma entrada*

693 M: *sim*

694 G: i guess

695 M: tackle

696 G: mr Stanley stood on the pitch... and shouted with his red...

697 M: card

698 G: face!

699 M: face... oi

700 G: red card no

701 M: { "mr Stanley stood on the pitch... and shouted with his red face"

702 G: { "and shouted with his red face... where are the substitutes?"

703 M: all the chapel

704 G: "all the chapel high"... players... "looked at each other in di dismay... please sir

705 there aren't any ... said kevin jonhson all the other have gone to play in the rugby

706 compe..." i don't know... "have gone to play in the rugby competition"

707 M: *olha na... ehbb naquela... he should?*

708 P: all the other boys... all the other boys

709 M: boys?

710 P: because... donna... donna wants to play because there are no more boys

711 G: yes

712 M: look! in the sentence he should have been sent off for a... **foul**... like that ?

713 G: what? what? what you said?

714 P: repeat

715 M: the... the three space... the third space *ai*... the third place... he shouldn't have been

716 sent off for a foul like thatfault... *falta*

717 G: it could be a tackle too because eh eh... because in the last...

718 P: *yeah é aqui a fault*

719 G: **é tackle! é foul ou tackle?**

720 P: **shouldn't have been sent off for a foul... acho que é mais fault**

721 G: **because said... tack... eehh so scott perkins who was so huge he should have been**

722 **playing rugby tackled barry woodhead ... tackled... oh we're going to see when...**

723 M: **yes**

724 G: **when we listen**

725 P: ***ela estava a falar do terceiro passo ainda***

726 M: **yes!**

727 P: ***aqui em cima***

728 G: **yes! it's tackled!**

729 P: **i think is fault because... *ele não deveria ter sido mandado para a rua por uma falta como essa***

730 G: ***não! dizia ... ele deveria ter sido mandado porque ele só apanhou um cartão amarelo***

731 P: ***exato.. ele deveria.. exato***

732 G: **yeah... put fault**

733

734

735 [pausa na gravação]

736

737 [ouve-se a gravação, parte x de Football Crazy Football Mad]

738

739 PROF: all right people... then what we're going to do is the following... i'm going to ask you

740 to go to your groups and discuss what are the options and i'm going to listen to you

741 and correct you if there's a problem... and then... for the last ten minutes I want

742 you to do exercise number six you're going to do it now and we'll correct it and

743 continue it on thursday... so on thursday morning you have to bring the photocopies!

744 so again... now you have to correct exercise five within your group what's the

745 problem with number six it's got mistakes in it things that don't make sense words

746 that shouldn't be there words that are wrong.... you should cut the words out...

747 Renato should wake up and you should do it! ten minutes and we will correct it next

748 thursday! right? go back to your groups

749

750 G: hey people!

751 M: oi

752 G: so the first one... the first one worst... the second one sound...

753 M: yes... pitch?

754 G: { next pitch broken fall face players boys players

755 M: { fall face players boys players and

756 G: **taking**

757 M: **i don't know... taking?**

758 G: **yes I guess it's... P?**

759 M: **taking**

760 G: **P?**

761 P: **yeah taking or dressing**

762 M: **or?**

763 P: **dressing... não! não é... taking!**

764 M: **taking... player in an emergency... emergence... emergence...**

765 G: **players emergency... so the next one... ah... ora... in the few seconds donna was**

766 **back on the football pitch... the whistle blew... she ran up the boy... on the right**

767 **wing to take the cross from stevie... then she passed it on to kevin... they all ran as**

768 **slow... slow no... fast!**

769 M: they all ran as slow as they could
 770 G: as fast as they could off the field
 771 M: yes
 772 G: the ball was smiling ahead
 773 M: { fast... the ball? was smiling... ahead?
 774 G: { was smiling... ahead
 775 M: *oi*
 776 G: i don't know... kevin passed
 777 M: what... what's mean ahead?
 778 G: i don't know
 779 M: wait! *ó marville o que é que quer dizer ahead? ahead é à frente ... ah... in the first*
 780 sentence... the
 781 G: the ball was taking ahead?
 782 M: wait...in the first sentence ehh... *está...*
 783 G: yes
 784 M: she run up the boy
 785 P: up the ball
 786 M: up the...
 787 P: ball
 788 G: yes
 789 M: field
 790 G: yes
 791 M: up the field?
 792 G: yes
 793 M: i think
 794 G: yes... to take the cross... yes the field... the ball was...
 795 M: smiling ahead
 796 G: taking ahead? i don't know
 797 M: no i don't know
 798 G: "kevin passed it back to donna and she took the shot from outside the penalty box"
 799 M: outside or inside... *não!*
 800 G: into the...
 801 P: into the box
 802 M: into the box
 803 G: yes it's outside... outside the penalty box... yes
 804 M: outside... "the field and into the"
 805 G: "the box and over the head of arthur's x and into the back of the net"
 806 M: back of *não é atrás?... into the back of the net*
 807 G: *não... é de dentro das redes*
 808 M: *sim...*
 809 G: no i... i guess it's ehhh into... into back of the net or... i don't know...
 810 M: i don't...
 811 G: let me see... i don't know [boceja]
 812 M: i don't know too
 813 G: into the back of the net... went on no!
 814 M: no... went on [boceja]
 815 G: went on... it's wrong
 816 M: went crazy!
 817 G: yes... went crazy perhaps... "they started seeing and cheering and clapping" as... as
 818 loud as they could ...
 819 M: oi!

820 G: they started seeing and cheering and clapping ...
 821 M: *o que é que se passou P?...*
 822 G: as loud as they could...
 823 M: what's happened?
 824 P: *o... açoreano estava sem os fones*
 825 M: oh
 826 P: *tava a fazer sozinho*
 827 M: barbosa is crazy! crazy!
 828 P: *o barbosa tá tá... tá maluquinho da cabeça*
 829 M: nervous very nervous... well
 830 G: the ffff the fff.. horses were smiling and mr
 831 M: fans
 832 G: the fans... it was two one now and only fifteen minutes to go...only fifteen minutes
 833 to go.... they started... beautiful spot
 834 M: ui... beautiful?
 835 G: centerspot
 836 M: centerspot yes!
 837 G: again chapel high got the trousers and started to attack
 838 M: ball? trousers?... got the ball and started to attack
 839 G: donna run down the field... up the field?
 840 M: again?
 841 G: up the field? donna run up the field..
 842 M: no! before! again chapel high got the ball and started to attack
 843 G: yes!
 844 M: ah ok
 845 G: next donna ran up the field and saw scott perkins... heading thords towards her...
 846 yes! she he ran into full speed....
 847 M: the referee didn't see
 848 G: he ran into her at full speed as he
 849 M: a foul
 850

2.8 – Transcrição 6

GRAVAÇÃO A5 – Transcrição 6

[Aula sobre as true stories, 1.^a parte. Estão presentes todos os elementos do grupo. No início está muito barulho]

Prof: right people let's start! from now on in **english!** [a falar com toda a turma]

[Continua muito barulho]

M: *ai P!*

P: what? what my problem?

M: you are... next?

G: the only part...

[Continua muito barulho]

Prof: [a falar com toda a turma] this is what you have to translate into... yeah

[Continua muito barulho]

M: read... not finish

B: i didn't finish!

G: ~~try to make... try to make you mine...~~

M: hey G!

G: **hiiii** you're very **nervous** today! *podem falar em português bora lá falar em português* [canta]

P: *sim sim*

[Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]

B: danny! ... danny!

[Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]

M: wait! i need...

G: it's ok

[Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]

Prof: [a falar com toda a turma] people.... wait... people! pay attention....look at me **please!** yes! look at me! now you're going to... trans... look! you have two pieces of paper... **one** with the beginning of the paragraph and you have to translate those beginnings of the paragraph... you have to call me... yes? to the back to... the page which you have to translate... the beginning of the paragraph... why do you have extra lines in all the paragraphs? because... in 25 minutes you're going to use them the x the paragraphs

VM: teacher!

VF: how do we translate... back... from theehhh sentences in portuguese?

52 Prof: [a falar com toda a turma] this is why exceptions are made... use your portuguese no
53 problem for translation...
54 {yes when you provide...
55 VM: how we talk? in portuguese?
56 Prof: [a falar com toda a turma] you talk in english ok in portuguese if i when you have
57 something in portuguese you can say it all right? no problem! now pay attention please
58 because of what i'm going to say
59 {i'm going to give you.... to give you [a falar com toda a turma]
60 G: {*queres escrever tu? ... anda lá*
61 M: *hii não me apetece*
62 G: {*anda lá*
63 Prof: {in the first i'm going to do five words that you want... five! yes! you write and [a falar
64 com toda a turma]
65 B: take it easy... take it easy...
66 Prof: [a falar com toda a turma] people you're you are entitled... the five words
67 B: it could be not
68 M: what time eh? all the paragraph?
69 B: i feel very bad
70 M: about what paper? the teacher?
71 B: yes
72 G: we have already!
73 Prof: [a falar com toda a turma] people you're entitled to... five words! five words! you...
74 study all the words in the **paragraph** within the group you decide in the first time yes
75 ok we need this word we need that one and so on right? you write the five words that
76 you think are going you don't know how to translate... in any moment you come to
77 me give me the piece of paper I'm going to write the translation in x in five words ok?
78 {five just five ok
79 G: {“mr pen , leader of a religious ...”
80 B: *líder de uma... de um culto religioso... não!*
81 G: *o senhor?*
82 B: *líder... líder*
83 G: *o senhor pen!*
84 B: *ah !*
85 G: *o senhor pen [ri-se]*
86 B: *pen! como é que se escreve pen pen?*
87 G: *meu*
88 B: *líder de um... culto religioso*
89 G: *nas filipinas*
90 B: *dói-me a garganta...*
91 P: hem?
92 B: *dói-me a garganta... tava com febre... agora a garganta dói-me...*
93 G: *decidiu...*
94 M: *G!*
95 G: *nas filipinas... que o tempo*
96 B: *decidiu...*
97 G: *trazer... decidiu trazer... a justiça e a igualdade...*
98 B: *então...*
99 G: *a igualdade*
100 B: *tenho aqui uma caixa de pre... antibiótico*
101 G: *para o seu país tinha chegado só que é ao contrário!... então ele*
102 B: *só ele... planeou... então ele planeou*

103 M: então...

104 P: ele **organizou** um evento

105 B: planeou organizou um evento... no qual

106 G: iria

107 B: iria trazer a capital

108 M: in... invento com i?

109 G: evento com é

110 B: evento com é

111 M: evento... invento é inventar

112 G: evento... que iria trazer...

113 B: porque é que não é invento?

114 G: the capital ?

115 P: a capital

116 G: é?

117 B: o que é isto standstill?

118 G: to a standstill

119 B: ehh...

120 M: iria trazer?

121 P: podemos por uma...

122 B: capital

123 P: standstill aqui

124 G: pois....

125 B: capital

126 G: we've got the five words

127 M: capital

128 G: we've got the five words to... translate

129 M: trazer

130 B: pr'a capital

131 G: hem?

132 B: pr'a capital

133 G: não tem muito significado!

134 B: então mas aqui é x

135 M: the capital

136 G: ehh read read the...

137 M: "senhor pen líder de um culto religioso nas filipinas decidiu que o tempo de trazer a justiça e a

138 igualdade para o seu país tinha chegado então ele organizou um evento que iria trazer"...

139 G: à capital

140 M: à capital

141 P: já sabia... que ele tinha vindo cá no sábado à tarde

142 B: standstill não se escreve nada?

143 G: no no no... standstill... write there... standstill... write there...write there!

144 standstill...

145 M: next... it could be...

146 G: next one... "while travelling on france's super speed train"

147 M: i i have...

148 G: "the TGV, monsieur X accidentally dropped his wallet into the metal jaws of"...

149 wallet... o que é que é wallet?

150 B: wallet carteira

151 G: wallet carteira é? então ehhh... enquanto.... viajavam

152 B: no no... comboio super rápido de...

153 G: no comboio de alta velocidade

154 B: *comboio super rápido*
 155 G: *no comboio de alta velocidade na França*
 156 P: *TGV... TGV*
 157 G: *de alta velocidade na França... o TGV*
 158 P: *TGV...exatamente*
 159 G: *TGV... o monsieur ex... senhor é... xis... o senhor xis... xis isso! eehh*
 160 B: *acidentalmente*
 161 G: *acidentalmente*
 162 B: *caiu eh deixou cair...*
 163 G: *deixou cair... a sua carteira... into the metal jaws of the*
 164 B: *é o heeee... é o... oooo...*
 165 G: *urinol*
 166 B: *não!*
 167 G: *é o quê?...*
 168 M: *au au au*
 169 B: *pensava que era o... sarjeta!*
 170 G: *sarjeta? ... sarjeta da casa de banho?*
 171 M: *aahh... deixa ver aqui*
 172 B: *sarjeta tipo aquelas coisas que há no noo.... nas ruas*
 173 M: *esgoto?*
 174 G: *esgoto?*
 175 B: *é tipo isso só que há nas ruas que têm umas grades por cima e não sei quê mais*
 176 G: *eh..."dropped the wallet into the metal jaws of the toilet"...*

177
 178 [Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]

179
 180 G: *metal jaws... deixou*
 181 M: *cair a sua carteira*
 182 B: *metal jaws is....*
 183 Prof: *i don't know B! ..if you don't know... use this ... use the paper*
 184 B: *cause i think that are.... sarjeta*
 185 Prof: *i don't know B!*
 186 B: *how bad you are*
 187 Prof: *i'm really really bad... you cannot imagine!*
 188 M: *wait! next! ...*
 189 G: *now... one day*
 190 B: *do you... do you... underlined the wrong...*
 191 M: *[ri-se] text!*
 192 B: *metal jaws [ri-se]*
 193 P: *xxx*
 194 M: *[ri-se] ok*
 195 G: *continue... "one day barnaby blacker bought"*
 196 M: *um dia...*
 197 B: *ehh... um dia...*
 198 G: *um dia... barnaby blacker... bê*
 199 B: *comprou*
 200 G: *bê*
 201 B: *um*
 202 G: *blacker*
 203 B: *não!*
 204 M: *{ isto aqui?*

205 G: bought *trouxe*
 206 B: *comprou!*
 207 G: bought?
 208 B: bought... *é de buy!*
 209 G: hung.... *comprou!*
 210 B: *comprou um quadro... comprou um quadro*
 211 G: *chamado*
 212 B: *chamado...*
 213 G: *entre aspas agora*
 214 B: *o ritmo das árvores*
 215 M: *hem?*
 216 B: *o ritmo das árvores... o ritmo das árvores... por vinte e cinco libras trezentos euros mais ou menos*
 217 G: *ou seja... barato... por duzentas e noventa e cinco libras... numa exibição...*
 218 B: *no... ehh... academia de belas artes?*
 219 G: *fine arts...*
 220 B: *deve ser belas artes... dá-me essa... pode-me dar jeito....*
 221
 222 [Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]
 223
 224
 225 P: the manchester ...
 226 B: manchester?
 227 Prof. [a falar com toda a turma] people! just pay attention to something please! you should
 228 give me the paper with the words in the first **ten minutes** so that you have the time to
 229 put the words into the place so don't....
 230 G: *mete mete aí metal jaws!*
 231 B: *mete sarjeta*
 232 G: *mete metal jaws aí*
 233 B: *mete sarjeta... [ri-se] mete sarjeta*
 234 G: *metal jaws... then the program got such*
 235 B: *such... i need to read... read another to see...*
 236 P: *xxx temos é que entregar isto já?*
 237 G: *yeah*
 238 M: *and then the?*
 239 G: *then the press*
 240 B: *a imprensa...*
 241 G: *então...*
 242 B: *então a imprensa ebb... entrou em contacto?*
 243 G: *yeah! entrou em contacto com*
 244 M: *i don't know*
 245 P: *entrou em contacto*
 246 G: *entrou em contacto*
 247 B: *vou ler... i'm going to read another text next to see if there are some words that we can*
 248 *find...*
 249 P: *alguém sabe o que é isto?*
 250 G: *empregados*
 251 B: *não ...nannies é*
 252 G: *nannies é ... sempre... é*
 253 B: *baby sitter...*
 254 P: *é baby sitter!*
 255 M: *thanks*

256 G: *isto aqui não é não é preciso... next... millionaires... os milionários... o senhor...*

257 P: *então não é nenhuma?*

258 G: *não é nenhuma? percebes as outras todas?*

259 P: *percebes tudo?*

260 B: *é isso*

261 P: *x*

262 G: *não sei se é!*

263 B: *isso agora não interessa!*

264 G: *já que temos cinco palavras.. vamos utilizar... qual é a crise?*

265 B: *isso é... como é que tens?*

266 G: *mete ...*

267 M: *os milionários*

268 G: *mete aí P*

269 P: *acho que é um procurador*

270 M: *podes lá ir levar?*

271 B: *põe e depois levas a folha logo... para já não temos mais nada*

272 M: *os milionários da família*

273 B: *soros...*

274 G: *já se mete aí... vai lá entregar*

275 P: *já entregues!*

276 G: *já? entrega então a outra...*

277 B: *soros... que nunca foram... portanto que nunca...*

278 G: *soros*

279 P: *que nunca.....*

280 B: *foram capazes ou... de encontrar....*

281 M: *foram capazes de... nunca conseguiram... nunca conseguiram?*

282 B: *são capazes... eles nunca conseguiram nunca... foram capazes*

283 G: *yah! nunca conseguiram encontrar os empregados domésticos que eles queriam ...*

284 B: *leval! leval! leval!*

285 P: *eu passo para aqui*

286 B: *you... your... leave it...*

287 G: *já vai levar!*

288 M: *queriam...*

289 B: *ponto e vírgula*

290 G: *ponto e vírgula... em três*

291 B: *em três anos eles... despediram... cinco ...*

292 G: *empregados domésticos...*

293 B: *cinco... casais domésticos... são... são caseiros para aí não?*

294 M: *despediram...*

295 B: *deve ser caseiros?*

296 G: *caseiros*

297 M: *despediram... ehh... na um?*

298 G: *ah!*

299 M: *look! em três anos despediram...*

300 B: *cinco... caseiros*

301 M: *yes!*

302 G: *cinco caseiros!*

303 B: *e cinco*

304 G: *and ehhh... cinco baby-sitters!*

305 P: *como é que vamos traduzir isso?*

306 B: *ama*

307 G: *ama... cinco amas*

308 P: *cinco amas..*

309 M: *hmm*

310 B: *ehh.. então... eles contrataram... ou treinaram*

311 G: *então...*

312 B: *patrick e*

313 G: *patrick e ...*

314 B: *nicky*

315 G: *patrick... e... nicky davidson...*

316 B: { *jean holtzer... gian*

317 G: { *jean holtzer... gian*

318 *oltzer... tzer com t... z... is from a wealthy*

319 B: *é duma... família...*

320 G: *is*

321 B: *péra.... healthy é uma...*

322 G: *wealthy... não é healthy! é wealthy*

323 B: *é ... então é capaz de ser... wealthy*

324 G: *família importante... importante*

325 M: { *é importante?...*

326 G: { *sim sim*

327 M: *então fica...*

328 G: *jean holtzer é... por quem... por quem é uma... importante xx*

329 B: *então é importante?*

330 G: *ma... rica*

331 P: *é importante?*

332 B: *abastada?*

333 G: *abastada! é! deve ser abastada!*

334 B: *[ri-se] xau!*

335 G: *não... a sério! deve ser*

336 B: *eu punha x!*

337 G: *não! mas é wealthy... não é com h é com w... deve ser abastada... é deixa estar abastada*

338 M: *next!*

339 G: *he was a judge*

340 B: *foi juiz e... qualquer coisa ehh...*

341 G: *agora deixa um espaço... grande...*

342 B: { *grande...*

343 G: { *por... por vinte anos*

344 B: *espera! público*

345 G: *qualquer coisa público*

346 B: *falta aí o i... e o risquinho... por vinte anos e foi... conde..*

347 G: { *condecorado*
{ *condecorado*

348

349 [O P traz o papel com as traduções das cinco palavras que o grupo não sabia o significado]

350 P: *procurador!*

351 G: *já sabia!*

352 P: *paragem...*

353 G: *o quê?*

354 P: *mandíbulas de metal!*

355 B: *hem?*

356 P: *mandíbulas de metal!*

357 B: *mandíbulas de metal?*
358 P: *{mandíbulas... [ri-se]*
359 B: *teacher!...mete já essa aí*
360 M: *mandíbulas de metal?*
361 G: *continua!*
362 M: *bem... vamos continuar!*
363 G: *e foi condecorado com... a legião de honra*
364 M: *legião? é isso? com o?*
365 G: *legião virgula*
366 B: *ponto final*
367 G: *um dia...*
368 B: *no seu... sexaggeeesimo... ano?*
369 G: *sex... sexagésimo sex sexagésimo só que é x... sept*
370 M: *sexa...*
371 G: *{sexagésimo*
372 B: *{sexagésimo?*
373 M: *ui! sexagésimo*
374 B: *ainda tenbo dúvidas!*
375 M: *não! ela tá farta de dizer sexagésimo...*
376 B: *e pela primeira vez na sua vida*
377 M: *sexagésimo quê?*
378 B: *ebbb ano!*
379 G: *ano... pela primeira vez na sua vida*
380 B: *xxx*
381 G: *xxx pois está....*
382 M: *da sua vida*
383 P: *ele encontrou-se ... com pouco dinheiro...*
384 G: *com pouco dinheiro*
385 M: *and the last one!*
386 G: *mark al... acklom*
387 B: *teacher!*
388 G: *marck... a c k ... l o m... a c k l o m... virgula... dezasseis... eh filho...*
389 B: *de uma coisa.... não de uns pais... de uns pais influentes...*
390 G: *que é que foi?*
391 B: *vou perguntar-lhe sobre as mandíbulas*
392 Prof: *yes?*
393 B: *como de mandíbulas?*
394 Prof: *mandíbulas... mandíbulas!*
395 G: *da casa de banho?*
396 P: *we did it*
397 G: *sure*
398 Prof: *mandíbulas?*
399 G: *yeah... what part of the ...*
400 Prof: *nunca andaram num avião ou num num num...? ok! nos aviões e nos... nos comboios de alta*
401 *velocidade... como é evidente não podem ter porque têm medo que haja algum problema... então eles*
402 *têm um sistema...*
403 G: *ah! ok!*
404 Prof: *ok*
405 M: *ahhhh!*
406 G: *nem nem*
407 Prof: *estilo de...*

408 G: colocaram uma grelha?

409 Prof: yeah tipo uma grelha mas é tipo são umas mandíbulas porque aquilo fecha assim... para ficar no

410 sítio são umas coisas tipo uma e tipo uma grelha que fecha nos aviões e nos comboios de alta

411 velocidade.... está tudo? são para proteger para não entrar nada por baixo para dentro... não pode

412 entrar nada para lá para dentro...

413 M: [ri-se] yes! filho!... de pais... influentes

414 G: pais influentes não...

415 M: de pais...

416

417 [Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]

418

419 Prof: people time's up! i'm going to give you a minute more!

420

421 G: ok... já escreveste isso, não já? escreve as outras!

422 M: falta esta ... metal jaws... como é que era? era assim?

423 B: é essa! mandíbulas

424 G: mandíbulas de metal

425 M: a sua carteira? como é que era? nas... dentro?

426 P: dentro das mandíbulas de metal da casa de banho

427 G: dentro das mandíbulas de metal da casa de banho?

428 M: meto aqui...

429 G: da casa de banho

430 M: eu sei.... aqui... filho de pais...

431 G: de pais

432 M: yah...só faltava mais aquela

433 G: pois...filho de... filho de pais humildes... não não! é afluentes

434 B: é isso é! é isso!

435 G: de pais humildes... sent away to boarding school... i... don't know what is it...

436 B: boarding é... não é quadro? ... então boarding é quadro!

437 M: boarding é quadro

438 G: and away at boarding school... longe de... da escola...deixa espaço que depois vemos

439 ...tinha... tinha pouco dinheiro... para ele próprio... pouco dinheiro para ele próprio... vírgula,

440 vírgula, apesar...

441 B: { i promised that i... that need xx [a falar só com a professora]

442 G: { apesar de não necessariamente

443 B: { but i think no... and... and... before [a falar só com a professora]

444 G: { não necessariamente não querer ser um milionário

445 B: { yesterday i have fever... when i saw i... [a falar só com a professora]

446 Prof: { you say it in in English [a falar só com o B]

447 G: { ele queria... viver como um ou como tal... como um... aí só pode ser no contexto!... porque diz

448 assim "had very little money"

449 M: ebbhh... onde é que tá? away at border school... no final do parágrafo? ele não quer xx ? ou

450 não foi à escola ou ...[suspira]

451 G: pode ser! take it easy!

452 M: sem problemas!

453 P: assim não dá!

454 M: ok

455 B: deliver!

456 M: oooooohhh [respira fundo]...

457 B: the teacher!

458 M: onde é que tava... standstill?

459 G: *tava no início! era paragem*
460 P: *tens aí o texto?*
461
462 Prof.: [a falar com toda a turma] **one...** two... three... four...
463
464 B: *o que é que isso queria dizer?*
465
466 Prof. [a falar com toda a turma] **ok!** right now you invent a brilliant finish for the
467 paragraph... you're allowed to use the line you have in there ok? just to finish use
468 the line you have in there... right? finish those paragraphs in an intelligent way... can
469 you do it?
470 G: i don't know... i'm very tired!
471 B: me too
472 Prof. that's good! it means that you aren't stressed any more!
473 B: [ri-se]
474 G: trust me!
475 Prof. xxx and everything is ok!
476 G: i'm not a stressed person! for me is like peace and love for everybody and so on...
477 Prof. that's good! peace and love for all! [a professora afasta-se do grupo]
478
479 [Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]
480
481 G: and a little weed... perhaps?
482
483 [Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]
484
485 G: decided ehhehhh hmmmmm "bring the capital manilla to a standstill" ... **help me**
486 **dude!**
487
488 [Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]
489
490 M: *aqui temos de pôr tipo... durante este evento... ele conseguiu trazer a justiça e a união das pessoas...*
491 *pelo menos durante o evento... como é que se diz?*
492 P: **during!** this event...
493 M: ® during this event®
494 G: bring... he can bring brings...
495 M: the... peace and the justice... justice...
496 G: justice! **yeah!**
497 M: and equality... *que ele desejava...* that he...?
498 G: that he desired... **desired**
499 M: people... all the people... ehheh *toda a gente* ehheh
500 P: *não!* [ri-se]
501 M: *toda a gente se... se uniu... ou melhor... toda a gente se...*
502 G: *se juntou a ele?*
503 M: *toda a gente se juntou...*
504 G: *a ele?*
505 M: *toda a gente... todas as pessoas... no evento! xxx*
506 G: everyone... who lives... help him... *toda a gente que vivia em manila?* **point!** talk in
507 English!
508 M: [ri-se]
509 G: stays ehheh

510 M: stay together and...
 511 G: and...
 512 P: smoke a joint!
 513 G: [ri-se] who lives in manila... they all stay together...
 514
 515 M: {together... in this cause...
 516 G: {together... in this cause... and smoke... a weed joint!
 517 P: [ri-se] OK
 518 M: [ri-se]
 519 G: [ri-se] weed joint!
 520 B: it's not not this... it's joint!
 521 G: joint! joint! while travelling on france super speed train... mr ex...dropped his wallet
 522 into the metal jaws of the toilet... then he press...
 523 P: he tried to...
 524 G: pressed the the... emergency button to stop the train and he
 525 M: he... he
 526 P: he try to get ehh
 527 G: {*não*
 528 M: {no first... first he tried
 529 G: no but he he dropped the... the wallet... into the jaw... into the jaws... so his wallet
 530 don't pass...
 531 B: {then he
 532 G: {then he
 533 P: he go get it
 534 M: *então... não...* {then he try
 535 B: {get out
 536 G: he try to... get it
 537 P: he tried to get it... get it... and then... he get hand...
 538 G: [ri-se] he tried to get... get it and he had... no! his hand...
 539 M: [ri-se] and... and your hand... stay...
 540 G: stuck... stuck in the metal?... jaw?
 541 M: what?
 542 G: i don't know!
 543 B: it's a mistake the...
 544 G: *então vá*
 545 B: in the *coiso*... in the
 546 M: [ri-se]
 547 G: there are shit and....
 548 B: *é verdade*
 549 G: and he smell shit[ri-se] much... and... touch... and
 550 M: [ri-se] *ai*
 551 G: eh
 552 B: we already done that... we done that!
 553 G: but he then... shit... in his hand...
 554 B: stuck? ... stuck?
 555 P: then smoke a joint!
 556 M: [ri-se]
 557 G: stuck?
 558 P: then smoke a joint
 559 G: stuck?
 560 B: *é* get stuck

561 G: get stuck?

562 B: i don't... i don't know how to write it

563 G: got? got?

564 P: then... and smoke a joint!

565 B: now! **now you speak!** when peter ehh say...

566 M: be quiet!

567 P: his hand cut... the rat... start eating his hand... and then he smoke a joint...

568 M: [ri-se]

569 G: smoke?

570 P: red joint!

571 M: the teacher! need to read it!

572 G: ok! no kidding... "one day Barnaby Blacker ehhe... that then the press got in touch"... *a imprensa é outra coisa...*

573 B: *então?*

575 G: the press?

576 M: and....

577 B: and then... he said to the press that are very happy with the... with the... painting... painter or painting *ou* ehhe....

579 M: wait! ok...

580 G: that...

581

582 M: ehhe... yeah... people are... people are together... xx and....

583 { wait! and i think

584 G: { he said that he was very happy with...

585 M: with the painting! ... and **because...** the... painting... always

586 G: the painting because ehhe

587 M: no!

588 G: his value... his value is... ehhe... three mores... three more ehhe...

589 B: because the the the painting has... has so so much meaning to to give

590 G: ah ok! it could be!... painting and...

591 M: and he he...

592 Prof: i hope you are helping because you're a very good story writer... i hope you're helping

593 [a falar com o P]

594 B: he's **not** helping! he's... talking **always!**

595 Prof: but he's good at writing! he can help you! cause he's good!

596 G: **because...** ehhe the... the... because it... means so much to him

597 M: and... he stays very popular.... between... **because**

598 G: so cute....

599 M: yeah

600 B: *pois é* but but because

601 G: no continue... continue...

602 M: no... no...

603 B: but but when... when we put...this this....

604 G: stop the...

605 B: that's that's...

606 G: ah! ...hi!!!

607 B: *não vão colocar esta parte...*

608 M: [ri-se] *anda para a minha beira*

609 P: then...

610 B: the soros...

611 G: let's forget it... this domestic couples... this domestic couple are...

612 M: [ri-se]
 613 P: xxx
 614 M: me?
 615 B: [®] *olha ainda temos quatro minutos...*[®]
 616 G: yes!
 617 M: i know you... you are tired, because you have... dancing
 618 B: you have....by the doors!
 619 M: yes
 620
 621 P: { I am dancing?
 622 M: { dancing on the table
 623 P: table dance?
 624 M: table dance...
 625 P: oh! some try to...
 626 M: ah!
 627 B: domestic couple...
 628 M: and you don't... xx ... *tás a perceber?* [ri-se]
 629 P: *o quê? o que é que disseste?*
 630 M: [ri-se]
 631 G: *calem-se!*
 632 M: shhh!
 633 P: in portuguese M! ... *era desta!*
 634 G: [ri-se]
 635 M: [ri-se]
 636 G: and...
 637 B: and mr and mrs soros are very satisfied with it
 638 M: yes... and the... the couple stay... stay in the house... for... all long life
 639 B: the teacher have already...
 640 G: smoking joint
 641 B: a joint! [ri-se]
 642 M: smoking joint
 643 P: with the base
 644 M: with the base [ri-se]
 645 B: do you know... what... what is my ... xx?
 646 M: no... i don't remember... sorry...
 647 Prof: i'm very nervous about it!
 648 B: probably we are here...
 649 Prof: in the middle! something in the middle... ehh i don't know
 650
 651 B: i don't know... xxx
 652
 653 [Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]
 654
 655 G: [suspira]
 656 P: so... he began... he
 657 G: he began? ... he became...
 658 P: *eu tava a falar da cinco*
 659 B: [ri-se]
 660 M: in english P!
 661 G: he became ehh...

662 Prof. xx a thing but the next...next time eh... i didn't hear you... it was your luck... you
663 know... you should be thinking about something else...

664 G: yes

665 P: M is our favourite... policewoman!

666 Prof. this is good! this what why she's really good cause... she's a good leader... a good
667 decision maker... aren't you?

668 M: yes!

669 Prof. yes! she she must xx she's good at that!

670 M: i'm a leader in you!

671 Prof. yeah!

672 M: you and ... [ri-se]

673 G: he started... he started to..

674 B: to... eh

675 G: não!

676 B: to... playing poker... *é isso? é isso?*

677 G: play poker.... poker

678 P: and then he won the open....

679 G: no! he... he...

680 P: and he... he began to...

681 B: he became addicted

682 P: in poker and... he go to hookers...

683 M: [ri-se]

684 G: [ri-se] he go to get xxx with...

685 P: he began to addicted

686 G: but unfortunately...

687 M: [ri-se] and smoke a joint... a big joint[ri-se]

688 P: a big joint.. a big

689 M: [ri-se]

690 G: he became addicted in hookers... addicted...

691 P: in poker

692 G: in poker... in poker and in hookers... how we write?

693 B: hookers... h w c ... a o c k e d

694 P: whores! também há hore!

695 M: *pois há*

696 G: whore!

697 B: hookers?

698 M: hem? hookers?

699 B: acho que é assim... não tenho a certeza...

700 M: *como é que se escreve hookers? [ri-se] a tua cara!*

701 P: *tava aqui... mais para baixo*

702 G: i don't know

703 M: and smoke a joint

704 G: poker

705 B: and you think we can get...

706 G: poker *pode ser...* pokers and drugs...[ri-se] we are very naughty! yes we are!

707 Prof. nice i like naughty people

708 M: ok

709 G: the last one... this is a...

710 P: that's a big story.... smoke a joint!

711 M: [ri-se]

712 G: oh god! joint got in all his stories

713 Prof: is that so?
714 G: he wants to put **'then he smoked a joint!'**
715 P: hmmm...
716 B: what's... the the... you you... playing poker in the...
717 M: again?
718 B: in and things
719 P: eh hh
720 M: isso *está a faltar*
721
722 [Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]
723
724 G: *como é que é?* he became... he became a thief...
725
726 P: selling drugs...
727 G: drugs
728 P: and smoke a joint
729 B: he became a traffic... a dealer
730 G: a dealer? um chulo? [ri-se]
731 M: [ri-se]
732 G: the traffic... dealer
733 B: all the traffic dealer
734 G: and became a thief and and... a drug... dealer
735 B: *dói-me tanto aqui na garganta!*
736 G: so... so... so he never never have problems... he never have problems with it... i
737 don't know
738 B: are you sure? because of that.. is....
739 M: he smoke a joint... *espetacular...* xx
740 P: but then he get.. he get...
741 B: because of
742 P: caught by the police
743 M: yes
744 P: he went to jail
745 M: yah
746 B: because of that he get... money problems i guess
747 P: then he start to...
748 B: use the bank!
749 M: [ri-se]
750
751 [Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]
752
753 M: *nisto? achas que é para falar de quê?*
754 G: *queres pôr alguma coisa?*
755 B: *não percebi*
756 G: and dealing...
757 M: *achas que nós já acabámos o trabalho?*
758 G: and deal...
759 P: he get caught.. he get caught... c a u
760
761 [Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]
762
763 B: now we are

764

765 [Está muito barulho, com a turma toda a falar ao mesmo tempo]

766

767 G: you are a... you are very intelligent! very good story!

768 P: thank you very nice! ... it's my job! i'm a writer!

769

770 [A partir daqui fala a turma toda ao mesmo tempo e é impossível perceber mais]

771

2.9 – Transcrição 7

GRAVAÇÃO A6 – Transcrição 7

[Aula sobre true stories, 2.^a parte. Estão presentes os seguintes elementos do grupo: B, G e M (o P chega na parte em que estão a discutir o que leram)]

M: *olha! nós vamos ler...*

G: *hee... in English! please!*

M: *eh... oi! ó barbosa não tá enganado no...*

B: *não é o bar..... it's not eh barbosa*

M: *não?*

G: *it's B*

M: *ah*

B: *hello [ouve-se música] it's ah ambience... ambient sound.. with...*

M: *yes [ri-se baixinho]*

[continua a ouvir-se música]

M: *where is P machado?*

B: *in home... sleeping probably*

M: *what?*

B: *in home*

M: *yes...*

B: *probably sleeping...*

M: *[ri-se] [continua a ouvir-se música e conversa dos outros grupos]*

B: *it's not fair! ... my mp3... em pi... three... doesn't give eh... so much of ... turn*

it off! turn it off!

G: *[ri-se]*

M: *[ri-se]*

G: *you don't like my sound?*

[interrupção na gravação]

G: *vá vá vá... vá vá vá... @cala-te®*

B: *barbosa! barbosa!... põe no canal 0... vem ao canal 0*

[ouve-se música]

M: *olha desligou-se*

[ouve-se música e risos]

M: *hi isto é tão... white man... já ouviste? white man! terrorista morto*

G: *[ri-se]*

B: *ehh... G*

G: *hey?*

B: *we not decide who who gonna read two... two texts te texts*

G: *but the teacher... has already explained what what* } *will happen*

M: *yes*

B: *the teacher said that... who the the groups who had the three members*

M: *some*

B: *u u... one person... have to read twice*

M: *yes*

G: *who will be that person?*

M: *eh...*

52 B: the decision maker *é que...*
53 G: the decision maker
54 M: { i don't know... or G... or you B!
55 B: probably who...
56 G: { read you!
57 B: { who read better
58 G: no no
59 B: é
60 G: { you read now
61 B: { it's eh G
62 G: you read now!
63 B: why?
64 G: please!
65 B: why?
66 G: because i'm sick!
67 M: ohhh [ri-se]
68 B: sick?
69
70 [interrupção na gravação]
71
72
73 Prof: people group three... eeh beca... who is going to read two texts?
74 B: i think it's me
75 G: { it's B
76 Prof: B is going to read two!
77 G: yeah!
78 Prof: are you ready? B? for that very difficult task?
79 G: { hey!
80 B: { is this for the teacher... or for all the class or just for my group?
81 Prof: { no no!
82 has i have... let me just explain something...
83
84 [interrupção na gravação]
85
86 Prof: [a falar com toda a turma] all of you... please pay attention! you have to read a text...
87 memorise as much as you can... take some notes from... in terms of vocabulary and
88 then go back to your group and talk about it... this is what you're expected to do ...
89 do you understand it? I'm going to give you a text you are supposed to read it then
90 give it back to me go back to your group and when you go to your group what are
91 you going to take? you're going to take a list of eight words that can be discussed
92 within the group and can be translated! this is your task all right? This is what you are
93 supposed to do with the text! read it! choose eight words right? choose eight words
94 that you think that might be a problem and then go back to the group and try to
95 translate those eight words within the group... right? this is what you are expected to
96 do cause the people have been asking me the same question so again I'm going to go
97 back to the groups in which I have already asked I'm going to give you one minute
98 more to go back to your groups and to decide whether you are going to keep what you
99 have decided in terms of who is going to do what right? one minute and then I'm
100 going to go to each group and I'm going to ask who is going to read what? when and
101 why... ok? go back to your groups please
102
103 M: ok

104 G: so... so is it...
 105 B: i read the texts... *não é?* is it?
 106 M: is you B! ... i decide!
 107 B: but my... [estala a língua] my capaci... i don't... [estala a língua] ehh... remember
 108 G: {you can! you can take information from ehhe
 109 B: {yes! i i can't...
 110 M: what?
 111 B: i can't take too.. so much information...
 112 M: @yes@...

113
 114 [ouve-se o diálogo de outros alunos externos ao grupo]

115
 116 B: why everybody... *por que é está toda a gente no zero?*
 117 M: @...
 118 G: Ó PESSOAL! saiam do zero por favor!
 119 B: *este é o nosso grupo!*

120
 121 [continua a ouvir-se o diálogo de outros alunos externos ao grupo]

122
 123 [interrupção na gravação]

124
 125
 126 Prof: people who's here? ok... who is going to read? ... go to your groups please and
 127 then... ok! ok group zero... who is going to read two? is it still you B? yes? ok!

128
 129 [interrupção na gravação]

130
 131
 132 B: this is not working very well today
 133 G: yes
 134 M: it's so complicated
 135 B: yes... very complicated

136
 137 [ouve-se o diálogo de outros alunos externos ao grupo. Nesta secção os alunos dialogam com e falam
 138 de uma aluna que entrou no canal do grupo por engano]

139 VF: ó danny! danny!
 140 B: get out of the zero
 141 G: get out of the zero channel please... please get out!
 142 B: go to your group! three three
 143 G: zero zero
 144 B: canal zero
 145 G: canal número zero sim.... *tu és o número... grupo quê? então é no canal um!*
 146 M: she's a....
 147 G: *tu és no um.... tu és no canal um... tu és no canal um... no zero?*
 148 M: {she's a Michelin doll
 149 B: [ri-se]

150
 151 M: urso! ... G!
 152 G: {oi!
 153 B: {i i i liked when xana yesterday
 154 {played football
 155 M: {xana is a... michelin doll

156 B: she didn't she didn't ...
 157 { run! she rolled!
 158 M: [ri-se]
 159 G: hey hey
 160 don't say that... don't say that
 161 M: it's true
 162 B: { she didn't run yesterday
 163 G: { ah! M!
 164 M: i'm i'm very very bad! i know!
 165 G: yeah
 166
 167 [interrupção na gravação]
 168
 169 Prof: ok... now you have to... all the people who are going to read and it's better for all of
 170 you... you must take out everything... everything on top of the table because you're
 171 just going to be able to write eight words do you understand what I'm saying? i'm
 172 going to give you a little piece of paper just with a blank space for eight words that
 173 then you can take to the group so take everything out from the on top of the tables
 174 so that I can give you your texts alright? ok?
 175
 176 [interrupção na gravação]
 177 [Pausa muito longa – os alunos ficaram a ler os textos em silêncio]
 178
 179 Prof: all right in your groups you should recount your story ok? recount! retell the story not
 180 recount sorry retell the story and then ask for vocabulary translation you can speak in
 181 portuguese **you can!** all right you can! You should tell the story the part that you
 182 have understood I hope you have understood it all you should tell the story and in this
 183 part of course you can speak portuguese go on go to your groups please
 184
 185
 186 G: hey
 187 B: hello
 188 M: oi
 189 G: eh... então? B?
 190 M: começa lá B... conta-nos lá os teus pecados vá!
 191 B: { my?
 192 my sins? i don't have sins
 193 G: ok... que... qual era a parte que tinhas
 194 B: it's eh... the... rhythm of the trees
 195 G: yes
 196 B: and the... unfair... something
 197 M: you can speak in portuguese
 198 B: não! only in translation!
 199 M: ok [boceja]
 200 G: no!
 201 B: { i think so!
 202 M: { well trans... you translate the...
 203
 204 B: { in portuguese
 205 M: { the ti... the title?
 206 G: no i think we can...
 207 B: speak in Portuguese? i think not!

208 M: i think yes!

209 B: {can I...

210 G: {eehhh

211 B: should i ask to... the teacher?

212 M: maybe

213 B: teacher? ...

214 Prof: yes?

215 B: we... only speak in portuguese in trans translation? to translate the stories is in in in...

216 english?

217 Prof: not to translate to retell the stories ok but because i talked portuguese ok i'm going to

218 give you five minutes to speak portuguese if you need

219 G: ok

220 Prof: ok?

221 G: ehh... e o teu?

222 M: ehh... o meu era daquele homenzito que tava na casa de banho e que perdeu a... a carteira lá no...

223 na sanita.... do TGV

224 G: {ab malandro! o meu era o do... do... era sobre um

225 homem que tava... que se tinha retirado que era pre perse persecutor público... não sei se esta

226 palavra existe em português!

227 M: ah já sei! é que foi daqueles textos que estivemos a fazer na

228 aula anterior

229 G: {pronto e depois ele assaltou um banco para... reformou-se e depois assaltou um banco que era para...

230 estava com problemas financeiros e assaltou um banco...

231 B: o o meu era um puto de quatro anos... que tinha pintado um quadro qualquer... depois ehh...

232 G: então e quais é que foram as palavras que não percebeste?

233 B: blob

234 G: lob?

235 B: {blob [soletra] b..l..o..b..

236 G: {blob? ... blob

237 M: não sei

238 G: puzzle bob... bob... lob

239 M: [ri-se]

240 G: puzzle bob... [ri-se]

241 B: [ri-se]

242 G: e tu M?

243 M: ehh... stretcher

244 B: {tenho cá mais!

245 G: {stretcher?

246 M: ah diz lá então!

247 B: sheer!

248 M: {sheer?

249 B: {soletra] c.. s.. b.. e.. e.. r!

250 M: então isso é o que fazem quando brindam! cheer!

251 B: {não isso é com c

252 G: {não isso é com c

253 M: ai é com c?

254

255 G: {sheer... i don't know!

256 M: {sheer!

257 B: unaware

258 G: ware?

259 B: unaware
 260 G: {unaware?
 261 M: {unaware?
 262 B: [soletra] u..n..a..w..r..a..r..e..
 263 G: wear é... vestir... {ebh wear roupa
 264 B: {unaware... una... unaware
 265 G: unwear é ao contrário
 266 M: é despido
 267 G: é é capaz de ser
 268 B: strive
 269 G: strive?...
 270 B: pleading
 271 G: bleading?
 272 B: pleading
 273 M: {bleading é sangrar!
 274 G: {pleading! ... não! isso é... com p
 275 B: {plea ! plea!
 276 M: plea?
 277 B: com p!
 278 M: ah pleading... não sei...
 279 G: também não faço a mínima
 280 B: prays
 281 G: brays?
 282 B: prays
 283 G: {prays?
 284 M: {prays? ... olha! não é tipo...
 285 G: não é rezar!
 286 M: {ye é isso
 287 G: {isso é pray!
 288 M: rez.. orar
 289 G: isso é pray!
 290 M: pray... or
 291 B: mas pode ser! prays...
 292 M: {orar...
 293 B: {é capaz de ser... é capaz de ter alguma coisa a ver com isso
 294 M: não sei
 295 B: tray
 296 G: tray?
 297 B: esse sei mais ou menos
 298 G: betrayed... ehhhh
 299 B: não! tray! [soletra] t..r..a..y
 300 G: ah pois! não sei se é traído...
 301 {não sei
 302 B: {ebh... sei mais ou menos... sei mais ou menos deve ser tipo... uma bandeja ou assim uma cena
 303 porque ela... levava a bandeja entornou... levava qualquer coisa na mão e entornou-a estás a
 304 entender?
 305 G: yeah
 306 B: entornou-a para cima do... colo dos... gajos
 307
 308 G: e tu M?
 309 M: stretcher

310 G: stretcher?
 311 M: *sim* [soletra] *s..t..r..e..t..c..h..e..r*
 312 B: *isso... é não é... desenhar ou ...*
 313 G: stretcher?
 314 M: *hemm não!*
 315 G: hm ...
 316 B: *porque há o google... google stretcher... o google stretcher é o... é para fazeres casas...*
 317 G: *não é streketcher?*
 318 M: *não não não*
 319 B: stretcher!
 320 M: *é stretcher mesmo*
 321 G: {stretcher!
 322 B: {*sim mas o Google é strecher! é para fazer casas! depois deve ser qualquer coisa relacionada com isso*
 323 *também... construir...*
 324 M: *hmmm*
 325 G: *o que é que tens mais?*
 326 M: wrist
 327 G: wrist?
 328 M: *sim...* [soletra] *w.. r.. i.. s..t*
 329 B: *é pulso!*
 330 M: *quê?*
 331 G: {*m?*
 332 B: { [soletra] *w.. r.. i.. s..t ?*
 333 M: *sim!*
 334 B: *é pulso*
 335 M: *ah pois é!*
 336 [riem-se todos]
 337 M: {*tá bem tá bem*
 338 G: {*mais? só tens essas?*
 339 M: *não!*
 340 G: *mais!*
 341 M: *loo* [soletra] *L..o..o..*
 342 { [ri-se]
 343 B: { hem?
 344 G: { [soletra] *L..o..o.. loo?*
 345 M: *sim!* [ri-se] *ou lá ou sei lá* [ri-se]
 346 G: lol lol
 347 M: lol
 348 B: { *não faço a mínima ideia!*
 349 M: { [ri-se]
 350 G: { *i don't know... lu... i don't know*
 351 M: *não sei... e leant...* [soletra] *L..e..a..n..t*
 352 G: lent
 353 M: lent...
 354 G: lent...
 355 M: [ri-se]
 356 G: *não!... é difícil porque a gente não tem a frase toda*
 357 M: yeah
 358 G: *se fosse na frase toda se calhar até conseguíamos*
 359 B: *lend não é*
 360 G: { *lend é aterrar...* lend
 {

361 M: lenT!
 362 B: lend lend
 363 G: {lend é aterrar... não é?
 364 M: {lenT! com t!
 365 B: com é?
 366 G: com é com é e d... só que ela tá a dizer com t!
 367 M: T!
 368 B: é... é...
 369 G: passado?
 370 B: aterrado
 371 G: aterrou?
 372 B: aterrado... aterrou...
 373 M: não pode ser... pa..rou? ou...
 374 B: lent
 375 M: ou... porque aterrou fala no TGV e o TGV não aterra... eh...oh pera lá também... pode ser
 376 B: {mas eh!
 377 G: não mas.. pode ser isso parar... lent
 378 B: {pois... pode ser!
 379 G: {pode ser chegar à estação ou assim
 380 M: smash!
 381 G: smash?
 382 M: sim
 383 G: smash é esmagar!
 384 B: é é
 385 M: esmagar?
 386 B: smashing pumpkins
 387
 388 M: bowels
 389 G: bowels?
 390 M: [soletra] b.. o.. w..e..l..s
 391 B: bowels...
 392 G: eu acho que são mecos
 393 M: mecos?
 394 G: mecos daqueles de...
 395 B: o que é isso?
 396 G: em que... daqueles de... como é que se chama aquele jogo?... como é que se chama aquele jogo?
 397 bowling!
 398 B: eh?
 399 M: {bowels
 400 G: {eu acho que é... de de de... em que em que...não sabes o contexto?
 401 M: {não... não
 402 B: {bowels... bowels...
 403 G: olha não sei
 404 B: bowels...
 405 M: pronto ok
 406 G: e mais... mais nada?
 407 M: doom
 408 G: boom?
 409 M: [soletra] d..o..o..m
 410 G: rebentar?
 411 M: aumentar?

412 G: *rebentar*
 413 M: *ab rebentar!*
 414 B: boom [ri-se]
 415 M: pipe
 416
 417 [neste momento entra o P na sala]
 418
 419 B: *olha o... joa.. olha o.. coiso*
 420 G: **BU BU BU** [vaia]
 421 [ouvem-se algumas palmas dos outros grupos]
 422 M: pipe
 423 G: bite? *morder*
 424 M: pipe?
 425 G: *ai pipe*
 426 M: **pipe**
 427 G: *pipe é cachimbo*
 428 B: bite?
 429 G: pipe!
 430 M: [soletra] *p..i..p..e*
 431 G: *pronto pipe é **cachimbo!***
 432 B: *também pode ser tubo*
 433 G: *pode ser... pode ser... também*
 434 M: {*tubo?*
 435 B: {*tubo?*
 436 G: *pode ser ligado a uma gaita de foles por exemplo*
 437 B: *uma quê?xx*
 438 G: *uma gaita de foles... por exemplo há...*
 439 M: [ri-se]
 440 B: {*sim mas mas pode ser... tubo*
 441 M: {*tubo!*
 442 G: *pronto também pode ser...*
 443 M: *pronto tá bem... já está tudo... e tu G?*
 444 G: *eu só tenbo **gentleroan***
 445 B: *quê?*
 446 M: *hem?*
 447 G: *gentleroan ...*
 448 M: *gentle...?*
 449 G: *tipo em vez de dizer gentleman tem aqui gentleroan... e eu não sei o que é que quer dizer...*
 450 B: *roan?*
 451 G: {*roan... não sei...*
 452 M: {*roan?*
 453 G: *e depois tenbo... fondness ... fondness for the guillotine...*
 454 M: *guillotine não é aquela coisa de...*
 455 B: [ri-se] *e o que é que está antes?*
 456 G: **fondness** [soletra] *f..o..n..d..n..e..s..s.. fondness for the guillotine...*
 457 M: *i don't know...*
 458 G: *i don't know either...*
 459 M: *zero*
 460 G: *não tenho mais nenhuma*
 461 B: *eu só tenbo...*
 462 M: *não?*

463 B: *eu tenbo cá nove ou o que é que é!*
464 G: [suspira profundamente]
465 M: **ui!**
466 B: *eh... mas a maior parte era tudo no... do texto... do primeiro texto*
467 G: *yeah... que murro... hi jesus...*
468 M: ok
469 B: so beat it
470 G: {so beat it... beat it [canta]
471 M: {*não dá? pede à professora!* [a falar com o P que não consegue ligar o microfone]
472 [neste momento o grupo terminou a tarefa e aguarda por novas instruções]
473
474 B: tell to... tell.. P machado to... to come to our group... *é no três*
475
476 G: *muito trabalho nas aulas*
477 B: yes marcelle ehh... M
478 M: **oi!**
479 G: *feriram-te as pedras*
480 M: *calma!* take it easy
481 B: i'm very calm! ... i'm very very relaxed
482 G: beat it beat it tell me what you beat it beat it [canta e assobia] *como é M tá-se bem?* [ri-se e
483 assobia]
484 [ouve-se um arrote]
485 G: **ah!**
486 M: **eeiiii!**
487 B: {*foi o G! o G é um porco*
488 M: { **pig pá!**...
489 G: { **ei eu fogo!** até parece! nunca me viste fazer isso!
490 M: { **big pig!**...que **horror**...
491 B: *leitão*
492 M: it's disgusting!
493 B: {nah it's not
494 M: {it's very disgusting... **não!** no disgusting no! [em tom irónico]
495 G: for me no!
496 M: for me yes!
497 B: this is a sign of ask...
498 G: for more
499 M: {yes.. *é* [ri-se]
500 G: {ask for more... Fanta ask for more!
501
502 G: [a falar só com a professora, para fora do grupo] *e... a professora não viu uma no outro dia*
503 *que era*
504 M: this is signal of satisfaction
505 G: [a falar só com a professora, para fora do grupo] *em vez de ser rock in rio 2008 eu vo... era*
506 *desemprego 2008 eu von*
507 B: {i eat rice of the ... from the micro... and the microwaves and.. and... *atum*
508 M: {but do exist more... any
509 B: hem?
510 M: {but exist any ways... that show satis... satisfaction
511 G: {[a falar só com a professora, para fora do grupo] o nuno markl tem uma loja de...
512 B: {we we... there are... there are sexual
513 M: {this way it's very disgusting... i don't listen!

514 G: *ih ih! ... ah pensei que era para aí uma boneca insuflável... vá vá*
515 M: *ó P... ó P*
516
517 M: *aí [ri-se] olha o P destruiu o microfone!*
518 G: *hiiii!*
519 B: *com quê?*
520 G: *isso é fixe! ... é mesmo à boss!*
521 M: *wait!*
522
523 G: *[a falar só com a professora, para fora do grupo] Havia aquela muita fixe que era o símbolo*
524 *da matutano ? a professora sabe aquelas batatas, a matutano? e em vez de matutano era matarruano*
525 *tava bué da fixe*
526
527 G: *[a falar só com a professora, para fora do grupo] yeah ou então Lacoste era já foste e depois*
528 *tava um homem dentro do crocodilo assim com o braço de fora [ri-se]*
529
530 M: *eu estou a ouvir tudo menos tu a ..*
531 G: *ei o que é que se passa aqui pá?*
532
533 *[pausa na gravação]*
534
535
536 **LADO B**
537
538
539 B: *oh you can know.....ohhh... na nanana*
540 G: *did you understand what...*
541 B: **no!**
542 G: **M?**
543 B: **M? ... P ?**
544 P: **sim?**
545 B: *estás aí?*
546 P: *ton!*
547
548 B: *no thanks got insane that the memory*
549 *remain... ash to ash... dust to dust... the memory remain*
550 G: **B! please!**
551 M: *hi! i'm here! ... not... que é que é para fazer? assim só por acaso?*
552 B: *não sei!*
553 G: *i don't know!*
554 M: *[ri-se] me... me too! me too i don't know*
555 B: *tenho a x dormente ... não sinto a minha x não tenho x neste momento!*
556 M: **oh! B!**
557 G: **ooi**
558 B: *é verdade! não tenho x! está dormente!*
559 M: *what? oh ahhh... you are completely crazy!*
560 B: **yes**
561 M: *yes i know! i see... i see this!*
562 B: *you see? you don't see nothing!*
563 M: *i see you are crazy! completely [ri-se]*
564 B: *lalalala*

565 M: chegas mesmo a tar sick!...

566 G: ne...will ne... we will reconstruct the stories? all of them?...

567 M: no!

568 G: no?

569 B: { i don't think so...

570 M: { i don't know!

571 G: hmmm

572 B: if we...

573

574 [interrupção na gravação]

575

576 PROF: of course you were supposed to be talking in english... and I'm going to take notes...

577 and I'm going to take points off you if you speak portuguese... just be warned... be

578 warned! go back to your groups!

579

580 [interrupção na gravação]

581

582 M: i i think... translate the words i... we {don't know

583 G: { we have written?

584 M: what?

585 B: { no... we... we... already... done thi that....

586 G: { we have to translate?

587 B: we already had... the tran translations!

588 M: yes i think yes

589 B: again?

590 M: yes....

591 B: G... ehh

592 M: and

593 B: the the gentle roan ou o que é

594 M: { isso é gentleman!

595 G: { isso é gentleman!

596 B: yeah... but... mine... I don't know...

597 G: you have a lot of them that you don't know...

598 M: i have three words... i... i don't know

599 G: and the other you you... you have already ehhh... write them? in portuguese?

600 M: what?

601 G: ehh... you said that you have... three words that you don't know...

602 M: yes

603 G: and the ehhh... the another one?

604 B: { another one?

605 M: { another one is... translate

606 G: ah ok! that's nice

607 B: P! speak! talk to us!

608 P: i'm listening

609 B: you don't have the... the text?

610 M: { the text... ah! P! you know... you know the means stretcher?

611 { stretcher ... [soletra] s..t..r..e..t..cãO..h..e..r

612 B: { stretcher! stretcher

613 P: { stretcher... não me lembro agora

614 B: in english!...

615 M: in english P!

616 P *mas está na ponta da...*
617 M: { **in english!** [ri-se]
618 B: { **in english!**
619 P ok... [®]stretcher[®]... no!
620 M: you don't know?
621 P i don't know... { i think it's something...
622 M: { and **loo?** lu! [soletra]l..o..o..
623 P ... what?
624 M: **loo** [soletra]l..o..o..
625 VM: [®]porque é que eu tou no *zeroo?*[®]
626 M: ehn?...
627 B: who had... invade?
628 M: what?
629 B: someone has entered in in our group
630 M: yes i don't know
631 VM: [®]porque é que eu tou no *zeroo?*[®]
632 M: *ó tiago!*
633 B: i i already know
634 M: { *ó tiago!* [ri-se]
635 VM: { *mas é que eu tou aqui bloqueado não mudei logo para o canal um fiquei no canal zero!*
636 M: { and... bow...bowels?
637 {
638 B: *tiago! ... queres que diga à stora?*
639
640 M: and... bowels?
641 G: P P... don't have any texts?
642 B: { no i stay stay with two texts
643 M: { **bowels**
644 G: two texts? *então!* give one to P!
645 B: i don't have it!
646 G: teacher! teacher! teacher! P don't have any texts! ...
647 B: i have two texts
648 G: you you gave the two.... ah ok! ok!
649 PROF: of course... but there's nothing I can do about it because he arrived late right?
650 G: { yes
651 PROF: { he had the opportunity to read it now so...
652 G: { ok...
653 P thank you very nice!
654 B: *é para desbloquear!*
655
656 G: teacher? ...he's not she's not in... our channel!
657 B: call him! call her!
658 G: teacher?
659 B: call her with the the... your finger!
660 G: [riem-se todos] eh... we will reconstruct... all the texts?
661 B: the teacher is not in in... our group!
662 G: teacher?
663 P hey teacher!
664 G: [ri-se]
665 Prof: yes?
666 G: eh...we will reconstruct all the...

667
668 Prof: i just want you to talk and i want all the members of the group to understand...
669 G: { the text
670 PROF: the four stories! the best they can cause then i'm going to give you another task!
671 G: ok
672 M: ok
673 G: thank you!
674 B: everyone... {ehhh understands.... eh hh the stories?
675 M: { understands? yes!
676 G: yes!
677 M: yes!
678 G: just the... that eh h who have the the paint? the...
679 B: { ah yeah!
680 G: { it's it's boring!... it's a boring story!
681 B: it's a... four... yon four... young... years old
682 G: yes
683 B: it's a boy... that had had four years... had a paint... had painted eh h
684 G: carly johnson! ... carly johnson had painted
685 B: yes!
686 M: yes
687 B: and... one of the judges... of on of one contest... had had buy... eh h buy the...
688 G: that... { that paint?
689 B: { his painted
690 M: his painting
691 G: yeah
692 B: i think... i think is is
693 G: ok [suspira]
694
695 P *o que é isto?* unaware?
696
697 M: [trauteia]
698 P unaware *acho que é...*
699 B: **in English!**
700 M: you don't talk
701 P *acho em!*
702 M: with us... you talk with xana!
703
704 G: loo... i don't know... do you know?
705 P loo?
706 G: loo... loo!
707 P loo?...
708
709 B: we are... ready set
710 G: ready set go?
711 B: set go... one two... three set... go!
712 M: [ri-se]
713
714 P [trauteia uma música]
715 B: it's not me!
716 M: [ri-se]
717 G: ... M is laughing

718 M: yes [ri-se]
 719 B: about tiago
 720 M: { [ri-se]
 721 B: { why... when we we are speaking in English... we have to... the names... we have to
 722 say... it with an english... english pronoun... pronounce
 723 G: { pronounce
 724 M: { pronounce
 725 G: { pronunciation
 726 M: { pro... yes
 727 B: with... M is laughing about ti tiago tiago [pronuncia tiago com uma pronúncia
 728 inglesa]
 729 M: [ri-se]... tiago is... a magic man... **yes!**
 730 G: tiago is a magic man?
 731 M: yes!
 732 B: what are he... doing?
 733
 734 M: you **understand** my story? yes?
 735 B: about the tgv? that one man the
 736 M: the lost wallet in the toilet
 737 B: yes... { then then
 738 M: the tgv
 739 G: mine is about eh... that man who... stoled the bank... and the police can't get it
 740 M: yes
 741 G: arrested
 742 M: { yes
 743 B: { i stay with that... with the painting and the... the... eh couple?
 744 G: yes! the couple who has the...
 745 B: { working about
 746 G: { who was fired... working in a { eh... millionaire house
 747 B: { in a... millionaire... yes!
 748 G: *tá tudo*
 749 B: ok! ... we... we all understand our stories
 750 M: { you know the stories **P?**
 751 G: { xxx of course
 752 P: { of course not!
 753 M: { of course not?
 754 G: **P! you are awaked!** [ri-se]
 755 M: speak!
 756 B: welcome!
 757 G: welcome
 758 P: thank you very nice
 759 M: explain... the stories in... of P...
 760 B: forget **it**
 761 M: no? but but he don't know! another... story?
 762 B: { he he already see it...
 763 M: { oh no no another
 764 B: he see it in eh in screen
 765 G: { yes
 766 M: { yes... but...
 767 G: but he he... saw it with eh... eyes closed... because he is sleeping
 768 M: [ri-se]

769 B: you have to put her fingers... to open it... to open his eyes
770 P open what?
771 G: **your eyes!**
772 P ah!
773 B: i tell you what are you going to open... tonight...
774 P uhhhh... look... I don't have the texts... {ooooo
775 B: {but you see... you see the texts in on the
776 screen!
777 P but I was ... eh hh...
778 G: **so you can imagine it!**
779 P ...yes! with letters and...
780 M: { look the text is the same eh h... that last tutorial
781 G: { lol yes yes
782 M: class
783 B: a part! because we have to complete it
784 M: complete the story and... eh hh
785 G: yes yes
786 M: the title... at the title... the same stories... more or less
787
788 [interrupção na gravação]
789
790 PROF: right back to zero! So! first of all you are just... there's there's a difference between
791 now I need a pen if you tell you... if I tell you to **retell** a story I mean just talk! ok?
792 retell! if I say **rewrite**... i mean write of course! right? so meaning you were supposed
793 to have talked within the group but you were not supposed to write anything nor to
794 create anything extra... you were supposed to have paid attention which would have
795 been nice... yes! good ! now I hope that all of you know the stories and understand
796 the four stories better cause i'm going to give... to each... to each speaker from the
797 group i'm going to give a set of questions... right? and now you are supposed to
798 answer the questions based on the knowledge you have of the stories ok? you are
799 supposed to answer them and I'm going to give you... please pay attention! if you
800 need the time if you do not understand everything first take some time to retell the
801 story so that everybody understands the story perfectly only then should you try to
802 answer the questions that are in here all right? now i'm going to... i'm going to give
803 this to the speakers of each group and then you are supposed to fill this in and I'm
804 also going to give you a time limit which is going to be twenty minutes counting from
805 now meaning that at this time you are supposed to be over! ok? at this time! right? it's
806 the time limit!
807
808
809 [interrupção na gravação]
810
811
812 [ouvem-se ruídos de respiração]
813 M: **ui!** ... *quem é que tá a fazer isso?... ó nuno!*
814
815 G: hello everybody! so...
816 M: **ui!** *eu andava perdida!*
817 G: group number **three!**
818
819 M: { i am completely lost... with the numbers
820 G: { what happened when... turn on

821 B: **hello! hello!**

822 G: what happened when monsieur ex ...

823 { tried to... reti... retrieve his wallet?

824 VM: uauauaua [gemidos]

825 M: *ó pá! assim não consigo ouvir!... és tu! pára quieto!*

826 VM: aaaaaaaaai Jesus! [voz a imitar uma criança]

827 M: **ai!** *o que é que se passa aqui?*

828 B: { get out of eh... channel... zero!

829 G: get out of channel zero please!

830 P you have intruded

831 VM: eh... Jesus [voz propositadamente distorcida]

832 B: barbosa! **get out!**

833 VM: hei! [voz propositadamente distorcida]

834 B: **get OUT it!**

835 VM: { music! please

836 M: { *Ó PÁ! Ó BARBOSA! vai fazer o teu trabalho e deixa-nos sossegados que raio! só*

837 { **chatear-nos!**

838 B: { **get out!**

839 VM: *não me vou me vou emboraaaa* [voz propositadamente distorcida]

840 M: *bem!*

841 VM: { ohooohohohohoh [voz propositadamente distorcida]

842 B: { he's stuck! he can't... can't get out

843 M: **párem quietos!** [estala a língua] ... G! tell **me!**

844 G: so... what happened when monsieur ex tried to... re retrieve his wallet?

845 B: { he... he can't... he can't... take... take not... his hand

846 G: { from the...

847 M: { he can't be...

848 G: it's your story?

849 M: because the metal jaws... ai! eh... is my story!

850 G: ok

851 M: { because the metal jaws.... *nee é? yes! mas tá tá*

852 B: { but i i i read

853 G: what happened? what happened? when monsieur ex tried to retrieve his wallet?

854 M: eh... what happened?

855 G: **sim!** ... yes!

856 M: **oi! my god!** ... *é isso que eu tou a pensar... não sei... tou tou a ver se*

857 G: { he get... he get stuck?

858 M: { **ai yes!** i think the... i think your hand is the...

859 B: { his hand is stuck he can't he can't get it out.... at the wrist

860 M: { is stuck... eh yes! your wrist eh... wrist in... *preso*

861 G: so... take it easy... when...

862 B: { then he pull over the... emergency... button or something

863 M: { yes

864 B: and... they have to...

865 M: stop the the train the train

866 B: stop the train and they had to... with the cut cut... the steel?

867 M: yes cut the... the metal... the metal jaws for the

868

869

870 G: { so... eh... eh...

871 B: { metal cutters or something... something that cuts the steel... the metal

872 G: when monsieur ex tried to reach his wallet he get stucked?

873 M: yes! your wrist stuck in the...

874 G: he *quê?* he what?...

875 B: ...ehhn?

876 M: the the... your wrist...

877 B: *quando ele... quando ele tava dentro do coiso não conseguia tirar o... a mão do... pulso*

878 M: { *o pulso... ficou com o pulso preso!* in the... [ri-se]

879 P: { in the metal jaws

880 M: { in the metal

881 G: { he get stucked

882 M: ok! it's ok!

883 P: como é *quê?*

884 M: what?

885 P: { how how... wrist...

886 B: { some kind of monster!!!!

887 M: { wrist?... yes!

888 G: and he can't take off

889 B: his hand

890 G: take off ...his hand

891 B: { barbosa!... some kind of monster! [a falar para fora do grupo]

892 G: and from who who?

893 B: from who?

894 G: from who no! from...he can't take his hand? from... the...

895 B: { from the metal jaws

896 M: { the metal jaws!

897

898 B: *a maior?* [a falar para fora do grupo]

899 G: jaws! ok!

900 B: *é a do CD* [a falar para fora do grupo]

901

902 G: what did the television viewers see... coming off the tgv and why?

903 B: *o quê?*

904 M: what?

905 G: what did the television viewers see... coming off... coming off the tgv and why?

906 M: the fireman... **no!**... see the...

907 B: ...what text is that? is that?

908 M: { oi!

909 G: { the tgv!

910 M: in the first! is my my text yeah? wait!

911 G: is the second question!... what did the television viewers... see coming off the tgv

912 { and why?

913 B: { ah! hehe is the the... your text!

914 G: no!

915 B: yes!

916 G: it's the tgv text!

917 M: yes!

918 G: M text!

919 M: wait! wait! ...

920 G: ...what did the television viewers see coming off the tgv?

921 B: ehhhhh? ah! tgv! i i understand tg.. tv or something!

922 G: ah

923 P no! it's tgv!

924

925 M: well...

926 B: { [ri-se] you you see

927 M: { i...i think i think... see all... eh hh... see the mister... see the all accident? ...all... all

928 { ... the possi...

929 B: { is not a accident! see the all the workers trying to...

930 M: { yeah! the firemans!

931 B: { try... trying to get out of the zone

932 M: { the firemans try... yes! the firemans!

933 B: { cut the steel and something and

934 G: { they saw... all the... firemens

935 M: { the firemans tr... try to... remove eh hh

936 B: { get out to the

937 M: { get out

938 G: { to... to remove...eh hh...his hand from the toilet!

939 M: { yes...

940 G: { ...or or cutting the metal jaws? the they see... they saw

941 B: { they they they cut the the

942 M: { cut the... me

943 G: { they saw all the the firemens trying to... eh hh...cut

944 B: { não! eh hh hh pôe pôe... .. pôe pôe que...

945 G: { cut the metal ja... jaws

946 B: *viram os bombeiros tirar a mão e depois poe um ponto... para isso usaram eh hh... cenas para*

947 *cortar o ferro... para cortar os... os metal jaws!*

948 M: *com os cortadores de ferro pá!*

949 B: *cortadore... aquilo é metal cutters... ou ou... steel cutters eh hh... i don't...*

950 M: *i don't know...*

951 B: *não sei! digo eu!*

952

953 P *era uma rebarba cutter!*

954 M: *what?*

955 P *uma rebarba cutter!*

956 M: [ri-se]

957

958 B: i need the people... are you people

959

960 M: how questions?... have to do?

961 G: ...five

962 M: five? **three!**

963 G: how did the rhythm of trees come to appear at the manchester academy of fine

964 arts?

965 B: it's the... mom of the... **boy that eh hh...**

966 M: **quiet!**

967 B: put it... put it... on the... contest... is is a contest... isn't it?

968 G: ...contest?... ah! contest of arts?

969 B: i think it's eh hh eh hh just for fun just for... to see what happened... do you

970 understand?... i think it's a contest! because there was a judge... do you understand G?

971 G: yes!

972 M: well...

973

974 M: aaai... my leg
 975
 976 B: what... you have in... your... leg?
 977 M: hearn me!... *doer é hurt não é?*
 978 B: hurt!
 979 M: hearn me!...
 980 B: ...you have... eh eh ants? ants?
 981 M: what?
 982 B: *formigas?* ants?
 983 M: no! **hurt!** ... hurt! hurt!
 984
 985 B: are you done G?
 986 G: wait!
 987 B: ...you have any doubt?
 988 M: ehh!
 989
 990 M: [ri-se]that's... no!... i'm listening you! i'm listening you!
 991 B: teacher!
 992 M: yes
 993 G: why isn't glennys... embarrassed?
 994 B: eh?
 995 G: why isn't glennys... embarrassed?
 996 M: is the last one?
 997 G: glennys?
 998 B: ...glennys?
 999 G: { ...yes... who is that?
 1000 B: { i think it's mine! it's one of my texts... but i don't know.. [ri-se]
 1001 G: rhythm of trees perhaps? ...glennys?
 1002 B: embarrassed?...
 1003 P: *bajouras!*
 1004 B: ... embarrassed be... because... i i remember... i can see but I don't know... why...
 1005 G: but is in the...
 1006 B: i i think that judge considered the painted eh...very simple or something like that...
 1007 M: ...but... the the people liked... that painting no?
 1008 B: one man ehh... bou eh... buy it but the others I don't know if liked! it's a very ...
 1009 ehhh boring and eh... confusing text!
 1010 M: yes! i see!
 1011
 1012 B: in my first lecture i don't understand a thing! i have to read and read and read again!
 1013 M: yes...
 1014
 1015 B: { teacher? teacher? [ri-se]
 1016 G: { so... louis pat... louis patrick davidson... and what... three minor
 1017 indicen... minor incidents... incidents did he admit to?
 1018 B: eh eh... [estala a língua] he... one one day.. he... he he arrived? .. she she... he he...
 1019 uu when a car is stopped... and then... he start to... move? ... what? what do you
 1020 say?
 1021 M: what?
 1022 G: *como é que é?*
 1023 B: when a car... is stopped... and then start to move... what? who...how do you say
 1024 that?...

1025 G: ...whaa? can you repeat B?

1026 M: i don...

1027 B: when a car is stopped... and then start to move... how do you say that?...

1028 G: ... stop and start to move again?

1029 M: { wha... the car... the cars

1030 B: { teacher?

1031 G: { eh eh... this is the text... this is the text of the... the...

1032 B: the the the couple that are fired and

1033 G: yes!

1034 B: but but... he he is a chauffeur ... *chófer!* chauffer *ou chófer!* and then... one day... he he

1035 parts he part... he... i don't know how to explain... he [estala a língua] ... sees... see

1036 he put a car his car eh in moving... before the nanny eh arrived and then the...

1037 boy? ... going to to the front going to ... throw... to the... to the... front seat... you

1038 understand?

1039 G: but here here said eh...

1040 B: the minor? the minor?

1041 G: three... three minor...

1042 B: three?

1043 G: three! minor accidents... incidents!

1044 B: one is iii is that! ... the second one is the missis davidson i think... eh... [estala a

1045 língua] she... shhh she hmmm... let eh ... [estala a língua]

1046 G: water?...

1047 B: ...[®] *entornar?*[®]

1048 M: eh ...

1049 B: she let

1050 G: drop water?

1051 B: { she dropped the... the... water *ou qualquer coisa*

1052 G: { or wine!

1053 B: hem?

1054 G: isn't wine?

1055 M: { wine?

1056 B: { no... this is... this is... this is the third!

1057 G: { the third!

1058 M: the third... yes

1059 B: the first one...

1060 G: ok!

1061 B: is the kid that going into... into... the... front seat! he's thrown

1062 G: the first one?

1063 M: yes

1064 B: do you understand?

1065 G: yeah... the first one?

1066 B: the kid is thrown... to the front seat...

1067

1068 M: the sssee... the second... is the...

1069 B: wait... the second ... the shh...

1070 M: { dropped the... some...thing

1071 B: { eh... mrs davidson dropped coffee or... water... i i don't... i don't remember... in

1072 the... in the legs of one of one the visitor

1073 G: coff...but is coffee or water?

1074 B: i don't know

1075 G: a coffee!

1076 B: probably...

1077 M: ...i don't know...

1078

1079 G: coffee... on the legs

1080 M: coffee? ...i think is water!

1081 B: { put some drink... some drink.. or... ehrrrrrrrr

1082 M: { i don't know... some drink yes

1083 B: some..... liquid!...

1084 M: ...®ok® ...

1085 B: ... and the third? ... she wou she... she had hmmm... used a very expensive wine...

1086 to cooking!

1087 G: { ah ok! yes! that i remember... she ...used... a very... expensive

1088 M: { **P!**

1089 P: yes

1090 B: in english!

1091 M: you are called! [a professora está a fazer sinais ao P para participar]

1092 B: oh pe P doesn't know the texts... are you listening?... we have a problem because P

1093 { doesn't know the... the... all all texts

1094 G: { so.... the **last one!**

1095 PROF: but **B!** he has followed the reading in the...on the screen

1096 B: oh but but we have to read... one... two... three...

1097 PROF: { yes all right but ok ...you have to work with what you have

1098 G: { that's ok! that's ok!

1099 B: ok

1100 G: the last one?

1101 B: it... it's **your!**

1102 G: what mistakes did jean holtzer make.... and wi with what results?... **yes!** that its **mine!**

1103 B: { it's... yes! i think so

1104 M: { this is the last one?

1105 G: yes... he he robbed the bank with a... a transparent mask... ehrr[ri-se] and and with

1106 his car...o who which has a... a... a... how can i say aaaaa....

1107 B: ...i i can't hel help you... because i don't know the story!

1108 G: the plate... the ehrr... *pequeno! como é que se diz pequeno?*

1109 M: { l... iiiitt

1110 B: { small!

1111 G: small... a small template...with aaaa *matricula!* ®template® in the car! and the other one

1112 ehrrrr.... he ssss... after he robbed the the bank he stop... in aaaaa...on a bakery? to

1113 buy... some baguettes

1114 M: yes

1115 B: yes i remember that! i remember... i remember the baguette!

1116 M: yes! i remember too

1117 P **B!**

1118 B: probably...

1119 P why don't you have my photocopies?

1120 B: hem?

1121 M: what?

1122 P why don't you have my photocopies?

1123 B: your photocopies?

1124 P *a stora disse que tinha... te tinha dado duas...*

1125 M: {yeah... ehrr... one text... one of your texts.. give... ehrr

1126 B: ah! yes! because you you aren't here...
 1127 so we have to... have four texts! so we are we are three! i stay i stay with two texts
 1128 P so where is mine?
 1129
 1130 B: { the teacher have it!
 1131 M: { eh... the teacher eh
 1132 P { *ah ok! tu deste-lhe outra vez?*
 1133 M: { he catch the te.. the texts...
 1134 B: { yes.. the teacher eh
 1135 P *...então porque é que ela não dá agora?*
 1136 B: *porque não! ...*
 1137 M: *sabes como é que é! ...*
 1138 P *...tá bem*
 1139 M: *®ela anda maldispota®...*
 1140 B: *tensão pré-menstrual*
 1141 M: { *®anda chateada... ela anda chateada... shbbbbb®*
 1142 B: { *é tensão prémenstrual*
 1143 M: *hmmmm... eu acho que é... que é mais tensão pós la hmmm pré-laboral ! não é pré-menstrual é*
 1144 *pré-laboral!*
 1145 B: *já não posso ver inglês à frente!*
 1146 M: *[ri-se]*
 1147 B: *hoje vou ter agora...*
 1148 M: *shbbbh cala-te!*
 1149 B: i stay english... now...i i i have english now... after the... practice ?
 1150 M: yes
 1151 B: and then i have course... at ehhe eight o'clock eight o'clock I have to do the ehhe..
 1152 M: you talk english... fluently after this
 1153 B: **ui!** i have to do the mmmmm movie agai....too... after this i... i can't see english
 1154 M: oh! no!
 1155 B: i'll be tired... of english!and the teacher too! eh the teacher é eh
 1156 M: { *[ri-se]...no! ...you see! after this... you've....*
 1157 B: { *renato is crying*
 1158 M: *...the the next year.... ah don't eh..*
 1159 B: **G!**
 1160 G: *sss what?*
 1161 B: *the the... all the questions are... done?*
 1162 G: *are done yes!*
 1163 M: **B!** the next year don't... don't have english?
 1164 B: no! ...the next year i i sss i... i will see... if i mmm go to the... **german** course!
 1165 M: you? *[ri-se]*
 1166 B: if have... if it's classes
 1167 M: { you tired of english!... you learn... german!
 1168 G: { **teacher!**
 1169 B: { i i would like... i would like to be... to learn ... german...
 1170 a little of german
 1171 G: { *[ri-se]* are you sleeping?
 1172 M: { this is complete! our are complete!
 1173 Prof: { yes? no! i was listening to
 1174 other groups because i must take notes...
 1175 B: our our our... group has done the...
 1176 G: we finished *[ri-se]*

1177 Prof: {you're ready?
1178 M: { yes!
1179
1180 Prof: you were really fast! wouldn't you like to read it again? cause you've got five minutes
1181 {more... four minutes and I think you...
1182 G: {yes! ok !
1183 Prof: {you should profit from the time! read it again try to correct it!
1184 G: {so... first... first question...
1185 what happened na when monsieur ex tried to retrieve his wallet? when monsieur
1186 monsieur ex tried to retrieve his wallet... he got stucked...
1187 B: {junior! it's not... *não vale copiar!* [a falar com um aluno exterior ao grupo]
1188 M: { he get stucked?
1189 G: he get stucked at the... at the toilet... toilet? and he can't take ehhe...
1190 M: yes... no... stuck? ... stuck at
1191 the toilet?
1192 B: {yes! stuck!.. é... ehhe... preso
1193 G: { yes! stuck é preso!
1194 M: but!... but the stuck is the... your wrist!
1195 G: yes!
1196 B: the hand... theeeee... eeee his arm!
1197 G: {i i can put ehhe... he get stucked ehhe...
1198 M: { ok! ok!
1199 G: in... the toilet... and he can't take... his hand... from the metal jaws!
1200 M: ok!
1201 G: what did the television viewers... see... coming off the tgv and why? ...they saw... all
1202 the... firemens trying to... cut the metal jaws... to take ehhe... off monsieurs hand...
1203 monsieurs exes hand
1204 B: end! ok it's fine! ... i like it!... ai! my ass is hurting me!
1205 M: [ri-se]
1206 B: ...i have a small ass... so..
1207 M: you have a small ass?
1208 B: yes! ... it's only... **bones!**
1209 M: lucky! you are a lucky!
1210 B: why? the girls like
1211 M: why yes!
1212 B: boys with... great ass... something to
1213 M: no!... the... the
1214 B: {my girlfriend is is every ev but you?
1215 G: { **third!** ehhe... how did you..
1216 M: { ehhe **wait!**
1217 G: how did the rhythm of trees... come to appear... at the manchester academy of fine
1218 arts? the rhythm of trees appeared at the manchester academy of fine arts after eh...
1219 eh... painters mother ehhe... put it in aaaa art contest?... yes?
1220 M: yes... i think so
1221 B: {i think is right.... isn't it? nothing nothing nothing!
1222 G: { why isn't glennys embararrased?
1223 Prof: yes?
1224 B: nothing! i i think you... teacher... ehhe
1225 Prof: no! i'm not always listening to your group... i'm going round!
1226 G: {yes! ... the teacher... the teacher are going around...
1227 B: { but we... are... the teacher we are...

1228 G: { and around and around and... until you get... crazy! [ri-se]
1229 B: { but we are the best group! the best group!
1230 G: eh..why isn't glennys embarassed? eh because eh... contest judge eh think the
1231 paint... is too simple!
1232 M: ...yes
1233 B: repeat the question?
1234 G: why isn't glennys.... embarassed? ai no! we we write... it wrong ...why isn't glennys
1235 embarassed?
1236 B: who's glennys?
1237 G: why isn't glennys embarassed?
1238 B: i don't know who is... who is glennys!...
1239 M: ...glennys?
1240 G: eh eh perhaps... because aaaa eh...she knows... that the the paint was done by a kid
1241 of... eh is done.... by his kid
1242 B: { put... if if if you want ask to carlos... ask
1243 carlos... because carlos has the same eh
1244 M: uuuuuu! carlos! i don't think so he knows... wait!
1245
1246 M: on... on ai! she don't know
1247 G: ok! ...who is patrick davidson and what three minor incidents did he admit to? ...first
1248 one... eh the kid is thrown... eh for the front seat... second! mister davidson
1249 dropped... missies davidson dropped ... some drink... on a visitor's leg... third...
1250 she used a very expensive wine to cook it... to cook! ...cook!
1251 B: read the... first incident
1252 G: first one... eh a kid eh a kid... is thrown for the front seat
1253 B: into!
1254 G: { into the front seat? is thrown... into the front seat...
1255 B: { with with some violence if you can...
1256 put... eh... that?
1257 G: ...with violence
1258 Prof. people you've got one minute! afterwards i'm going to switch off the microphones
1259 and you should come back to me... and give it to me
1260 B: { ok!
1261 G: ok! what mistakes did john hol... jean jean holtzer... make and with what results?
1262 ...he robbed a bank with a transparent mask ... and with his own car.... which eh
1263 number template everyone know... and after he robbed the bank... he stopped at the
1264 bakery to to buy... buy... buy...to buy... buy... buy some baguettes... so police
1265 intercepted his car and arrested them!... yes! [boceja] ok [boceja]
1266 B: { lalalalala lalalalala
1267 G: { we're done!... ® i like you... i like you... i like sex®
1268 B: { barbosa is taking... eh monkeys of his nose
1269 M: ui!
1270 G: i like you! i like sex! it's nice!
1271 B: you like sex? **me too!**
1272 G: hmmmm i can tell you... i can tell you
1273 M: boys!
1274 B: who doesn't like sex?
1275 M: take it easy boys!
1276 G: M doesn't like sex!
1277 M: take it easy boys!
1278 G: M doesn't like sex!

1279 M: doesn't like?
 1280 G: doesn't like!
 1281 M: i like!
 1282 G: [ri-se] **ah ah ah!**
 1283 M: { all... all the people like.. i i think
 1284 G: { **no no no** ... i guess no!
 1285 M: **no?**
 1286 Prof: M! are you having problems with the boys? because you have no sex... and then you
 1287 pass to M!!!
 1288 G: hi hi hi
 1289 Prof: what's this?
 1290 G: eh... it's just a question!
 1291 Prof: what are you doing?
 1292 G: **it's just a question!**
 1293 Prof: to the only girl in your group!
 1294 G: { **ah!**
 1295 M: { yes!
 1296 G: [ri-se]he... [ri-se]he.. shhhe
 1297 B: the teacher al al al... came to our group only when we have we have this
 1298 conversations
 1299 G: [ri-se]
 1300 Prof: it seems to me that you are always always talking about sex!
 1301 G: eh... não nã
 1302 B: [ri-se] noo
 1303 M: all... all the conversations is about sex
 1304 Prof: { isn't it? ...at least the ones I hear!
 1305 G: { eh... M don't tell it to the teacher because eh... she believe!
 1306 B: we talk about sex about... our work is done!
 1307 G: [ri-se]
 1308 Prof: ok it's fair! it's fair!... it's fair
 1309
 1310 B: and nothing was better
 1311 G: so we are done boys! we did an **excellent job!**
 1312 M: yes
 1313 B: we are **ehh**
 1314 M: { the best group! [ri-se]
 1315 B: { yes ! again! def definitely! we are talking about sex so we
 1316 are we are the best group!
 1317 G: [ri-se]
 1318 M: { stop! stop! aaaah!
 1319 G: { ah yes! [ri-se] that's for sure!
 1320
 1321
 1322
 1323

2.10– Transcrição 8

GRAVAÇÃO A7 – Transcrição 8

[Aula sobre *Fairytale with a twist*. Todos os elementos estão presentes. Nesta aula os alunos podem falar em português se quiserem. A atividade é a seguinte: a cada grupo é dado um conjunto de cartões com várias frases aleatórias. O grupo terá de as utilizar todas para construir uma história.]

[Está imenso ruído de fundo e a sala faz eco, o que faz com que se torne muito difícil perceber o que os elementos do grupo estão a dizer. Tal é uma constante ao longo de toda a aula]

G: is nobody!

B: ah ahahahah

Prof: *eu...acho acho que isso é... não soube de nada...*

B: *vai! ali!*

M: *aqui? já está ocupado!*

Prof: *por acaso é não é muito...*

G: *não gosta dele? ... não gosta do scolar? ...*

{ eu gosto... eu acho... eu acho...

Prof: *{ não gosto... ai é bruto e não sei quê! e ele ai! não sei! perguntem à minha mulher!*

M: *[ri-se] pois foi!*

Prof: *nas entrevistas...*

G: *[ri-se] mas ele é... ele é muito sincero... eu gosto da sinceridade dele!*

B: *mas o inglês dele é que é bué fortíssimo!*

G: *eu gosto da sinceridade dele!*

G: *é bué forte mas é fixe!*

B: *o inglês dele.... yes!... no! ...ob! ... olba... olba!*

G: *[ri-se]*

B: *sim! tá bem! desde que...*

M: *[ri-se] então....*

Prof: *stop it!*

G: *a professora... a professora deixou já a gravar?*

Prof: *não percebi*

B: *grava!*

G: *grava outra vez.... senão carregava no botão!*

Prof: *xxx*

G: ***não professora!** é é... só para saber se carregava no botão outra vez!*

Prof: *diz rec... está a gravar*

M: *eles dizem muitas coisas quando não devem...*

Prof: *{ tá... quando diz aqui rec está a gravar...*

G: *sim*

Prof: *{ mas se não quiserem gravar podem apagar*

G: *não professora! ... **não!** ... ui!*

B: *não não!*

M: *não porque eles dizem muita coisa que não devem! senão tínhamos de estar sempre a apagar isto!*

B: *era já... senão apagava já todos!*

M: *[ri-se]*

Prof: *people today... people stop it*

52 B: *então G olha só tenho xxx*
53 G: *[ri-se] tá fixe xxx*
54 M: *tens de mostrar xx*
55 B: *são da mesma marca que a dele!*
56 G: *eu? a sério? xxx*
57 M: *[ri-se] vê lá se as minhas também são!*
58 G: *espetacular... espetacular*
59 M: *vê se as minhas também são! não! as minhas não... as minhas não têm marca... i don't like this..*
60 G: *hiiii!*
61 M: *i **don't** like this!*
62 G: *once upon a time...*
63 B: *já temos de falar em inglês?*
64 M: *fairy...*
65 G: *and they lived ... they lived happily forever...*
66 B: *ó pá! com termos da história da branca de neve e os sete anões e...*
67 [ouve-se o hino nacional]
68 G: *contra os canhões marchar*
69
70 Prof: *ok! a fairytale... shhh.. a fairytale with a twist? what is it in portuguese? a fairytale with*
71 *a twist?*
72 G: *with a twist?*
73 Prof: *what... what is it in portuguese?*
74 B: *então qual é o significado?*
75 M: *[ri-se]*
76 G: *é um conto de fadas... com eh.... uma... uma... história...*
77 Prof: *exacto! diferente!*
78 G: *ah! with a...*
79 Prof: *what is it? in portuguese? qual é o significado? a fairytale with a twist? é um conto de fadas*
80 *diferente! ou com um lado diferente... ok?.... good ! now!*
81
82 B: *vê a primeira*
83 M: *a primeira!*
84 B: *no envelope... é um conto diferente!*
85 Prof: *two ingredients... ok? i've got handful...xxx i've got....*
86 G: *oi cachos de ouro! sai cachos de ouro....ei cacho de ouro!*
87 B: *xxx*
88
89 G: *são x*
90 B: *não!*
91 G: *isso são... ahhhhh pá pretty! ahhh bonita! ahhh!*
92 M: *oh my god... what's this?*
93 B: *o que é isso?*
94 M: *what the hell is this? ... what the hell is... i don't like!*
95 G: *a recipe... a pocket calculator that makes decisions for you... a... hunchback ... não*
96 *sei o que é que é... invisibility! ... magic walkman... swiss penknife... with magic*
97 *powers to get... you out of difficult situations... a wolf... a window... a wizard... a*
98 *news reporter.... a flying car... a pocket calculator...*
99 B: *quando... xxx*
100 Prof: *people! people! now you have to put those ingredients into one story it must start*
101 *with once upon a time and yes! i'm going to translate everything that you need! i'm*
102 *going to translate everything that you need!*

103 G: ok teacher! can you.... translate!
 104 M: hunchback
 105 G: a hunchback? ...
 106 Prof: corcunda
 107 G: **hiiiiii!** *eu tenbo uma aqui! ... mas é daquelas mesmo muito tipo à corcunda de lavrador... a*
 108 *hunchback!*
 109 Prof: [ri-se] *é melhor não dizer isso! estraga-lhe o estilo! e muito! não o aconselhava!* [ri-se]
 110 G: i have **a hunchback!** *no messenger... a falar com uma inglesa? ...sorry but i have a*
 111 *hunchback... tenbo as qualidades todas... já viste? sou bonito.... sou alto... but i have a*
 112 *hunchback!*
 113 Prof: [ri-se]
 114
 115 G: *hiiiiiii pá! hiiiiiii!*
 116 B: *hiiii pá!*
 117 G: *hiiiiiii!*
 118 M: [ri-se] *agora limpa!*
 119 B: [ri-se]
 120 G: *ora bem!*
 121 M: *®percebeste?®*
 122 G: yes! because we... **talk!** in **english!**
 123 B: we... talk in english?
 124 G: we always talk in english... we are fantastic!
 125 B: i have to go to the bathroom... forget my.....
 126 G: *como é que é?*
 127 B: i have to give...
 128 M: *o que é que é para escrever?*
 129 B: my group is...
 130 G: your penis is zz
 131 B: no...my group... eh probably... they are... reading the book... and i need the
 132 book...
 133 [a falar com a professora] **teacher!**... can i go to the bathroom?
 134 [B sai da sala]
 135 G: xxx *connosco devemos resolver isto já hoje... não tá cá a marcele xx andar à pancada....* [o P abre
 136 a porta da sala] *ni olha o P... hiiiiiiii! hi pá!!!*
 137 M: *olha! parece o céu! o céu e a terra!*
 138
 139 [O P chega à beira do grupo]
 140 G: what happened?
 141 M: *é hoje, P! é hoje que a gente ganha!*
 142 G: a wizard... a wolf...
 143 M: *o que é que é wizard?*
 144 G: wizard? *é um feiticeiro!... so...*
 145 M: ... harry potter!
 146 G: recipe? ... recipe?... recipe?... **teacher!** what is a a... recipe?
 147 Prof: what is a....?
 148 G: recipe? recipe? recipe?
 149 Prof: a recipe? *uma receita!*
 150 M: ah!
 151 Prof: *uma receita! receita? de resto percebem tudo?*
 152 G: sim...yes
 153 Prof: all right! that's fine!

154
155 M: *temos de ver isto aqui...*
156
157 G: *once upon a time... we are walking in the forest... eh... forest...*
158 M: *não!*
159 P: *então? não pode ser?*
160
161 G: *mickey? nesta?*
162 M: *xx nesta não xxx*
163 G: *eles!*
164 M: *xxx*
165
166 G: *william... william... once upon a time... como é que se chama? and they lived.... and*
167 *they lived...*
168 M: *hum?*
169 G: *and they lived.... they lived... eles!*
170
171 M: *não sei se tá pronto... ainda não fizemos... depois apareceu qualquer coisa xxx*
172 G: *nós temos de fazer uma história... com estas...*
173 P: *sim já percebi! só estava...*
174 G: *ah [suspira] P!*
175 P: *só que há aqui algumas palavras...*
176
177 G: *{swiss pen knife é... é... canivete suíço!*
178 P: *{canivete suíço!*
179 G: *com magical powers... to get out you... of difficult situations! [ri-se]*
180 M: *podemos pôr uma na floresta e... hunchback*
181
182 G: *a hunchback! corcunda!*
183 M: *podemos pôr... olha! porque é que...*
184
185 G: *o wizard yes*
186 M: *ele entrou... numa floresta e depois com o canivete que traz poderes mágicos... ficou invisível*
187 G: *ficou invisível e xxx*
188 M: *não! ficou invisível para escapar dele...*
189 G: *ok!*
190 P: *xxx*
191 M: *next! be quiet! the... wizard... that have a.. a hunchback and... will will will ... e*
192 *depois ... carregaram num botão e xx...*
193 G: *ahhhh!*
194 M: *[ri-se]*
195 P: *e podemos contar uma história... dum... bacano... que tinha a avó doente... e ele precisava de ir à*
196 *floresta... buscar uma uma... receita... de uma fruta mágica para a avó!*
197 M: *boa!*
198 G: *once upon a time...*
199 P: *então a avó... deu-lhe um magic walkman... para ele comunicar com ela... deu-lhe um flying*
200 *car... para ir até à floresta a voar*
201 M: *depois a avó viu o wizard com uma corcunda*
202 P: *depois o carro avariou... e ele caiu... depois há a história toda e depois ele... deu na televisão que o*
203 *rapaz andava desaparecido... usamos o x na porta*
204 G: *então... ele andava com muitos problemas na vida... resolveu ir visitar a avó... à floresta*

205 M: xxx e precisava de uma coisa mágica para recuperar !
 206 P: então a avó mandou-o ir à floresta buscar a... a tal fruta
 207 M: e deu-lhe..... para... o proteger... deu-lhe essas coisas todas mágicas
 208 P: yeah! o canivete e tal e tal e tal
 209 G: depois apareceu o lobo... e ele... não é?... depois apareceu...
 210 P: yeah! depois a história dentro da floresta... é que vamos desenvolver...
 211 G: once upon a time....
 212
 213 M: once upon a time
 214
 215 P: hunchback... a wizard...é muito estranho... isso não pode acontecer...
 216 G: a xx dela.. a avó é uma figura... uma avó pode ir à floresta
 217 P: então quem pode... quem tem a corcunda pode ser o lobo ou então arranjamos uma personagem
 218 parecida para ter a corcunda... isto já dominamos né?
 219 G: não ainda não... a avó dele mandava-o ir à floresta procurar o corcunda
 220 P: aí procuramos o hunchback? ...
 221 G: william... which was with a lot of problems in his life... decided to visit his
 222 grandmother... so... so... ehh... so...
 223 P: ... to get some advice...
 224 G: to get... some... advice
 225
 226 P: when he... when he saw
 227 G: to get some advice... já não me lembro
 228 P: when he saw... the grandmother... she...
 229 G: appears? ...
 230 P: ...she appears! é isso!
 231
 232 G: quando ele chegou a casa... when... ehhh... a casa da avó...
 233 P: when he arrived... to grandmother's house... he saw... his grandmother...
 234 G: ... house... he... encontrou... find?...
 235 P: he found her...
 236 G: found her...
 237 P: very sick... and tired... then she told him... that... the problem... the problem she...
 238 has... that she has... that she has...the problem that she has...
 239 G: and she told him...
 240 P: só pode ser curado com
 241 G: yeah! ...she told him... to went... to a... a forest... to get ehh... to get...
 242 P: podíamos inventar o nome? ... da fruta?
 243 G: eh... she... told him... to went
 244 P: eh...como é que era aquela cena do gato fedorento? ... ehh maracaté... como é que era?
 245 G: the recipe? não me lembro
 246 P: ai!...
 247 M: ...para fazer um receita precisávamos de... fazer uma receita precisávamos...
 248 G: she told him to wait to...
 249 M: tens que pôr...que ela tava... que tinha sido envenenada..
 250 G: magical... magical... x não! to a magical...
 251 P: que é isto aqui? a recipe?
 252 M: é receita... quando vês que... comes a eliminar
 253 P: começa a eliminar as cenas
 254 G: magical...wait wait... não não é este... recipe...
 255 P: recipe... recipe

256 G: *já foi!*
 257 P: *então é já para usar agora...* to get a magical ...
 258 G: eh... sick and eh...
 259 P: tired
 260 G: and she told him to went to a magical forest...
 261 P: searching for a...
 262 G: searching for a...
 263 P: a magica... a... a recipe... *já viste?*
 264 M: *não não*
 265 G: for...
 266 M: xx
 267 P: ah ok!
 268 M: *como é que... como é que era?... maraca*
 269 P: *yeab era uma cena do gato fedorento ... acho que era masons... se calhar era masons... se calhar*
 270 *era maracateca...*
 271 G: eh...searching for a fruit... called...
 272 P: kentucky
 273 M: kentucky?
 274 G: kentucky?... kentucky *é uma marca de tabaco!*
 275 M: *ai é?*
 276 G: xx *é assim não é? com dois keapas?*
 277 P: yah... ehh...
 278 G: kentucky...for a fruit
 279 P: to make... a recipe
 280 G: to... make.. a recipe... which help her... which will... help her
 281 P: cure cure... cure cure... *não!*
 282 G: {will... cure... her!
 283 P: {cure... her
 284 G: next!
 285
 286 P: ah! *para ajudar!*
 287 G: for to help... he... he gave... to him... a pocket calculator that makes decisions...
 288 P: {*vamos usar primeiro o mágico.... ehhh...*
 289 G: {teacher! ... *vou perguntar se... se o pocket calculator...*
 290 {*la falar com a professora]eh... this one! a pocket calculator that makes decisions for*
 291 {*you... ehh ...can we... change it?*
 292 Prof: nothing... exactly like this... a pocket calculator
 293 G: ok! we... we... we.... write... ehh... the grandmother saying that.... saying that
 294 Prof: no but you can take... pocket... calculator...you cannot alter the concept... but the
 295 words... of the concept... butnot the concept!
 296 G: oh ahh no... we can... eh.. change eh... for you... for... ehhh.. ah ok
 297 Prof: {of course.... of course.... hello B how are you?
 298 P: {*já sei!.... já sei para que é que é isto...*
 299 *podíamos pôr x*
 300 M: *que é x*
 301 P: yeah
 302 G: {to make a recipe... which will... cure her
 303 M: {*e depois pomos....*
 304 *podíamos dizer... pomos isto tudo.... porque iria ser necessário...*
 305 G: to help !
 306 P: to help him in this task...

307 G: in... this... task..
 308 M: *oooohb deixa tar aí!*
 309 P: she gave him... she gave him... a magic walkman
 310 G: a magic walkman or a...
 311 P: *primeiro isto! é magic walkman*
 312 G: yeah
 313 P: so that... so that...
 314 G: can communicate
 315 P: can communicate
 316
 317 M: wait!
 318 B: we cans speak in.... that way?
 319 P: *mas já temos cá o flying...*
 320 G: o flying car *ele se calhar podia encontrá-lo depois para voltar ...*
 321 { a magic walkman...
 322 M: { xx
 323 P: *não! não temos que usar já que ele vai ter um acidente... e vai desaparecer ! ... depois daí é que vêm*
 324 *os repórteres!*
 325 G: { hmmm! ... a magic walkman to... a magic walkman
 326 P: { a magic walkman
 327 G: to... to communicate with her...
 328 P: so so that
 329 G: so...
 330 P: so that he can... communicate with her
 331 G: so that we...
 332 P: so that... he!
 333 G: he
 334 P: can... communicate
 335 G: communicate...
 336 P: with her
 337 G: with... with her
 338 P: she brought... *é emprestar...* she brought
 339 G: brought *é emprestar?...*
 340 B: **não!**
 341 G: *acho que brought é trazer...* ele trouxe
 342 B: é... **borrow!**
 343 G: borrow?
 344 B: borrow
 345 P: borrow... *bá outra que é...*
 346 B: *ainda bá outra! que é... não!*
 347 M: *podíamos por aquela...*
 348 B: **não!** *emprestar é... sei que borrow não dá!*
 349 P: *uma palavrinha pequenina!professora como é que se diz emprestar?*
 350 B: **in english!**
 351 P: *ui! não vai dizer nada?*
 352 Prof. just translations!
 353 G: so that he can... communicate with her... a flying car...
 354
 355 M: *ela não nos diz!*
 356 P: a flying car...
 357 G: ssss...chh... ssss... ch...to... to get faster into the forest

358 P: *eu queria dizer... ela emprestou-lhe um carro.... com... um sistema... de... cruise para saber*
 359 *para onde ir*
 360 G: *ah ok! flying car...*
 361 P: *mete borrow... porque é borrow e outra cena*
 362 G: *she also... borrow? assim? borrow?*
 363 B: *[soletra] b..o..r..r..o..w*
 364 G: *she borrow... she also borrow a... a...*
 365 P: *eh... her flying car ... ai temos de pôr... o a também?*
 366 M: *não!*
 367 G: *não... a car...*
 368 P: *a car...*
 369 G: *with a...*
 370 P: *with a... with a system... that was a... pocket calculator that makes decisions for ...*
 371 G: *you...*
 372 M: *[ri-se]*
 373 G: *with.. with... a car with a pocket...*
 374 P: *tens que pôr que é um... it's a system!...*
 375 G: *...with...a... system... that includes a pocket...*
 376 P: *yeah*
 377
 378 B: *you can... you can.... put a window! in the car!*
 379 M: *no...window in the...house... at the...house*
 380 B: *i don't know what the story are you... to tell her or...*
 381 M: *because... you... was..*
 382 G: *and wha...and ehh.... and a swiss penknife*
 383 P: *não! a swiss... a... a swiss foi quando ele se despenhar na floresta! depois vem... porque ele já*
 384 *tinha...*
 385 G: *ok*
 386 P: *eh....agora temos de dizer... ele... she went to the... to the florest...*
 387 G: *for him to know... the the...the way to... to... get into the forest*
 388 M: *the way? the way for... he found...*
 389 G: *to the forest!*
 390 M: *a fruit*
 391 G: *a fruit?*
 392 M: *in the forest!... find them!*
 393 G: *yes! ... let me write... so... with... that... he... can found... the the... fruit*
 394 M: *in the middle of the forest...*
 395 G: *middle*
 396 M: *o que é que é middle? middle é meio?*
 397 G: *forest!*
 398 M: *in the ... very intense... very intense*
 399 B: *a very intense*
 400 M: *intense forest*
 401 G: *{ in the... or... or in the danger... forest... in the...*
 402 M: *danger! danger!*
 403 P: *darkness forest*
 404 G: *and darkness forest*
 405 P: *yeah*
 406 M: *a teacher vem aí... a corcunda...tipo... tipo... mais nova...*
 407 P: *é assim! a minha ideia era tipo... pronto... ele despenhava-se na floresta? depois... tinha que fazer o*
 408 *caminho a pé... porque a deles é igual?*

409 G: *pois é... vou pôr*
410 P: *tinha que... tinha que... fazer o caminho a pé... e quando ele fazia o caminho a pé pela floresta...
411 eh... escura e tal... she... caiu numa... numa armadilha... que é daquelas redes que salta... e
412 ficou lá pendurado e o caraças... then she... viu... viu uma... uma pequena casa... à janela... o
413 o feiticeiro... com uma corcunda... foi ter com... foi ter com ele... e que lhe disse... que isto era
414 uma... uma armadilha para lobos...*
415 G: *mas olha que isso já é muito! a gente tem pouco....*
416 M: *então achas que temos pouco? olha...*
417 P: *mas isso é rápido ... depois deu-lhe... com a sua... coisa suíça cortou a rede... e deu-lhe uma cena
418 para a invisibilidade... para os lobos não o verem... a partir daí encontra o lobo e passou o
419 imprevisito... bebeu o líquido e safou-se... e depois olha! foi lá buscar o... a fruta!*
420 G: *é bué da comprido!... [ri-se] so...eh darknesss... então agora temos de ...*
421 P: *infor.... unfortunately....*
422 M: *infortunatley?*
423 P: *the car is out of gas!...*
424 M: *car? gas?*
425 P: *because the gas is too expensive!*
426 M: *[ri-se]*
427 P: *esquece!*
428 G: *unfortunately....when when he... travelling... travelling no... when he... went... no
429 meio da floresta... eh...*
430 B: *o que é que queres dizer?*
431 G: *como é que eles foram para o meio da floresta pá? his...*
432 B: *não!*
433 P: *the car... eh... is out of gas... then has...*
434 B: *no... the car has has broke down... broke down and then... eh... they fall they...
435 fall down... fall*
436 G: *the car... the car was empty... empty no... empty é... for mas isso é outro... the
437 car...*
438 P: *out of gas*
439 G: *out of gas?*
440 P: *out... of gas*
441 G: *the car... the car...*
442 P: *was*
443 B: *went*
444 G: *was... out... of gas... and he... crash*
445 P: *he crash... crashéd*
446 G: *crashed*
447 P: *into the wood*
448 M: *the?*
449 P: *wood*
450 G: *the wood*
451 P: *ou forest...*
452 B: *... to the deep*
453 G: *into the forest?*
454 M: *no!*
455 B: *to the deeply... into the wood... to the forest... então wood é...*
456 M: *xxx*
457 B: *mas não é assim que se escreve!*
458 G: *é! é*
459 P: *é! é!*

460 B: xxx holywood *é com h!*
 461 P: what a mess! he had to know the... the way... all by... himself
 462 G: what a mess? eh? *com com... esses se calhar?*
 463 B: [soletra] *m..e..s...s..*
 464 G: ahhh?
 465 B: [soletra] *m..e..s...s..*
 466 G: mess
 467 P: what a mess! ... he had... to do... his way...
 468 G: he has... he has
 469 P: he has to do... his way...
 470 G: the way
 471 P: the way... all by himself
 472 B: all the way
 473
 474 G: by himself walking... *então o que vamos pôr agora?*
 475 P: { now he went...
 476 B: { when he went to a travel...
 477 P: yeah! when he was walking in the... darkness forest... what darkness... he... in the
 478 trap... he fall in the trap... *fall não! porque fall é cair...*
 479 B: { he... he went!... he went
 480 G: { *é fall é fall! eu acho que é fall!*
 481 M: he fall... then... he... stay suspended
 482 P: suspended in the air... in the air
 483 G: sol!
 484 P: *como é que se escreve? temos de dizer rede!*
 485 G: net
 486 B: { net
 487 M: { net
 488 G: by himself walking... eh... *como é que vamos continuar?*
 489 B: me... **hehe!** in the way... *ou ...* he went in the ... in the... in the trap...
 490 G: he went...
 491 B: **no!** in the way! *tipo... no caminho... ele caiu... eu acho que não é... não é... I think...*
 492 G: caiu
 493 P: fall *dois eles*
 494 G: fall? *mas é passado ou é presente?* fall... fell... i don't know
 495 P: fall...
 496 B: i i think it's the same
 497 G: fall
 498 P: in a trap
 499 G: in... a... trap
 500 B: and he... see... seen... suspense... suspensful
 501 G: and he stay that ... ehh he gets.. eh eh sss...
 502 B: *suspenso... não sei como é que isso se diz... suspendido... suspendido... suspenso?... suspenso!*
 503 G: *olha... nós podemos dizer...* he fall in a trap... and a hole became... became...
 504 B: *não!* because the trap is is... for... for wolves... not for him!... *né?*
 505 P: yeah!
 506 G: he fall in a... wolf trap!
 507
 508 B: { yes
 509 M: { yeah...but wolf trap is for the... is the...
 510 G: wolftrap?

511 P: *mas na nossa história era... era uma rede!*
 512 B: he he he... he fall!
 513 P: *temos de explicar que ele ficou pendurado na rede... como é que se diz pendurado stôra? ... preciso*
 514 *de falar aqui para ao microfone?... como é que se diz pendurado?*
 515 Prof: now P... i don't know!
 516 B: suspenseful!
 517 M: suspense... suspensful
 518 B: put suspenseful...
 519 M: no!
 520 B: no! suspensful is a movie!
 521 M: yes! eh ...
 522 G: he get suspensful
 523 M: stay in the air
 524 B: yes... suspensful... he stayed in in...
 525 G: { he get a net... he get... in a... net... a net... ehhe
 526 M: { stay in the air
 527 P: *querias amarrado?*
 528 M: stay in the air... *preso numa árvore!...*
 529 G: net
 530 P: *preso numa árvore*
 531 G: *pomos suspensa*
 532 M: *suspensa...*
 533 P: *ou amarrado... amarrado*
 534 M: *no ar*
 535 P: *não tá a ir bem.. pronto! é um erro que tem! o que é que...*
 536 M: suspense... suspense... suspense...
 537 B: he he ound... the x... sustained
 538 G: in the net
 539 M: sustained... *tem de ser! ... sustained!*
 540 B: i don't know what... is mean...
 541
 542 G: on the air?
 543 P: in the air! in the air... in the air... at this time... at this time... he thought ... *que é...*
 544 *pensar no passado...*
 545
 546 G: at this time...
 547 P: he thought... he thought
 548 G: he
 549 P: thought! thought!
 550 M: *tão a chamar?*
 551 G: *não*
 552 P: that... that... he
 553 B: [a falar com outro grupo] *queres qualquer coisa? nós não! estamos a falar em inglês!*
 554 P: to get... for his.... grandmother... to get...
 555 M: to... write!
 556 P: for his grandmother
 557 M: xxx
 558 B: *tá aqui a outra*
 559 G: then he realized that... have his... swiss... penknife...
 560 B: yes yes yes... and then cut cut cut the net... and then fall down
 561

562 P: {when when
 563 B: {when when you going... to put this?
 564 P: when he saw
 565 G: now!
 566 P: then he saw
 567 M: a little house
 568 P: two little eyes...
 569 M: in the open
 570 G: then he... eh... saw... a... little house... with a... window house
 571 P: *tinhas atrás...* a little house
 572 B: a little hou... house with... his... eh... his... window
 573 P: with a... **wizard!**
 574 B: in the window
 575 G: with a wizard in window... in... the... looking at him?
 576 P: looking at him...
 577 B: and he realized that...
 578 P: *não! agora temos que parar!*
 579 G: yes
 580 M: yes
 581 P: eh... the wizard?
 582 G: the wizard
 583 P: get out of the...
 584 B: but...
 585 G: the wizard which ha... has a... hunchback... came outside the...
 586 B: and and he...
 587 P: when he came outside the house he... he saw... that that he had a... big
 588 {hunchback... and... *trazia com ele uma...*
 589 G: {hunchback that had... that have magical powers
 590 P: yes...
 591 G: looking at him... eh... she
 592 M: and
 593 P: {*depois* he feel sorry and... *deu-lhe...*
 594 M: {*tipo...* eh... *depois...* then... *em vez da avó estar a*
 595 G: in the window... eh... ten minutes... ten minutes... passed... ok! eh... the wizard...
 596 M: the wizard...
 597 G: came outside
 598 P: house... with a very...
 599 G: the... house
 600 P: macho... eh... scary... scary face... with a scary face... outside the house with a
 601 scary face...
 602 G: with a scary face...
 603 P: carrying with him...
 604 G: {sca...ry ... faceand?
 605 P: {*pá mas estamo-nos a esquecer do hunchback!* a hunchback
 606 G: a hunchback!
 607 P: a hunchback
 608 B: **no!** a scary face
 609 M: [ri-se]
 610
 611 G: with a scary face and a hunchback... and he...
 612 P: he... carrying! carrying! *é trazer... carrying hemmm não é?*

613 B: in in... in his pocket or...
614 P: in his hand!
615 G: carrying ...
616 B: pocket... hand
617 G: in his hand... a swiss penknife ... with magical...
618
619 P: to release him... to... from the trap!
620 G: {release him?
621 B: { *não! é com é.. á... não! é com o.. é!...*
622 G: eh?
623 B: *é tudo com é... não leva i*
624 G: ah!... re.... release... ri...li?
625 B: *só leva i...i no ing!*
626 G: *calma!*
627 B: {[soletra] r..e..a l..e..a..
628 P: { *não é ing! release! ...*
629 B: [soletra]r..e..s.. eh r..e..l..e..a.. release! s..e
630 P: *é isso é isso é isso!*
631 B: [soletra] a..l..e
632 G: release?
633 P: *sim*
634 G: release him... him from the trap...
635 M: eh... give a eh... a pocket... is a...
636 P: {aff...she make... after that she make apologize... and he
637 B: {after that... he he he...
638 apologized... and then give him a pocket calculator
639 M: a pen!
640 B: a pen *não!*
641 P: *não não! ... she knew intimately*
642 G: in that?
643 P: *naquele processo de passar pelos lobos sem sem...*
644 M: *e chegar eebb... rapidamente*
645 P: *à fruta!*
646 B: *à fruta?*
647 G: *teacher? can we write? the end?...*
648 Prof: can you write the end? in the back? is that it?
649 G: in the back! ok! ... sorry! ... *nothing!*
650 Prof: { [ri-se]
651 G: {aaahhh!
652 B: our our group is... always always... playing!
653 G: rel...ease from the trap... from the trap... eh... ok! ... release from... from the trap
654 P: after that...
655 G: and a scary face... after that... that the wizard... he tell the story... to the wizard! he
656 **told!** the story...
657 M: he told... **her** story
658 G: her story...
659
660 P: *até podíamos pôr o... o feiticeiro a dar-lhe o... a poção... temos que dizer que lhe deu... assim o pó*
661 *invisível... para ele regressar a casa sem problemas*
662 G: yes
663 M: {para ele conseguir chegar...

664 G: talk to the wizard... and and the wizard?
665 M: *para ele conseguir chegar à fruta... teve de chegar a casa*
666 G: and the...
667 P: *ou então deu-lhe fruta! estás a perceber?*
668 M: { e depois
669 G: { é mais rápido!
670 B: { yeah! o fruto! [ri-se]
671 G: { and... he.... **fruta meu! ...fruta!**
672 P: *tá tudo branco!*
673 B: *mas fica doente não é então e depois...*
674 G: *eu lembro-me!...*
675 M: **ai!**
676 P: *isto no fundo... é uma... história de drug dealers... ó meu... tens aí fruta?...*
677 M: [ri-se]
678 G: [ri-se] and with the fruit.... fruit... fruit... eh... a little of... invisible dust...
679 B: to pass... by the wolves
680 M: *para ...chegar a casa... rapidamente e sem problemas*
681 P: { to... to make his way.... his way home.... safely
682 B: { safely
683 G: to ...
684 M: { faster and
685 P: { to to pass... to
686 G: to get his home
687 B: { his his eh safety
688 M: { faster... faster ... faster
689 P: { em em segurança!
690 G: to... *como é que dizem isto?...*
691 M: ... to come home...
692 G: to back?
693 P: to back ...
694 G: to back ..
695 P: to **make** his way home!
696 B: **que estrondo!**
697 P: his way... his way back *também pode ser...*
698 G: back... safely
699 M: and faster...
700 G: ...and... faster [ri-se]
701 B: { and faster... and faster... and faster...
702 M: { [ri-se]
703 G: { a... newsreporter... eh...
704 B: { **ouviste?** faster
705 P: **está!** agora esta... esta parte é **mais complicada!** temos de... voltar a *falar na avó*
706 G: yeah
707 P: *a avó começou a ficar preocupada que ele nunca mais vinha*
708 G: *® fala mais baixo!®*
709 P: *e deu na televisão...*
710 B: *não percebo...esta é...*
711 P: **não!**
712 M: *® não! porque é que não pões que... deu na televisão®*
713 P: *é que isto não tem nada a ver meu!... esta **cena***

714 B: newsreporter?
715 P: {[®] né? pode-se pode-se dizer... pode-se dizer que ele aqui...[®]
716 M: {[®] não!... podemos dizer que o carro se
717 despenhou no meio da floresta[®]
718 P: é isso! por isso é que eu falei no carro!
719 B: podes dizer também que ele foi falar com... um um num...
720 G: perguntar
721 M: shhhhhhhh!
722 B: não...
723 G: when he... when he returned... eh... when he returned home... eh... he gave...
724 the fruit...
725 P: não! tens de falar na cena... que a avó tava a ficar preocupada... viu na televisão... as notícias do
726 do...
727 G: depois falamos no resto...
728 P: e entretanto ele entra pela porta e dá-lhe fruta!...
729
730 B: it is but...
731 G: { he... went... home... and he saw
732 P: { went... saw in the TV
733 B: why why why don't we put that the... grandmother... are interviewed... by a
734 newsreporter?because is the... eh is there
735 M: because she... i don't know
736 G: i don't know either... [ri-se]
737 M: [ri-se] fazem perguntas... e eu vou buscar.. [ri-se]
738 B: não isto.... ela ela ela ela viu.... o carro ...
739 G: despenhado!
740 B: despenhado e não sei quê... e depois vem o... o repórter..
741 P: não! vamos falar numa cena simples e viu na televisão o newsreporter e não sei o quê a a dizer tal tal
742 tal... é mesmo para acabar esta x hmmm... que é para nos desligarmos isto!...
743 B: esta esta... linda composição! ...
744 [riem-se todos]
745
746 M: vais ter jeito... para contar histórias aos teus filhos?
747 P: hem?
748 M: parece que tens jeito para contar histórias destas aos filhos !
749 P: parece que sim! ... mas não! se fosse em português era mais fácil!
750 B: mesmo assim! eu nem em português!
751 G: mexe-te!
752 B: que vocês disseram lá era verdade! ... meteram... criatividade!
753
754 M: aí foi o que disseram?
755 B: foi foi
756 G: que pergunta?
757 B: xx
758 M: ainda bem que não erre! ficava-me a sentir bué... bué da mal!.. bem...depois falamos dessa cena
759 quando sairmos daqui!
760 P: eu ainda não fui ver isso!
761 M: se calhar foste ver e ... não vais ver...
762 P: eu só falei bem de toda a gente... eu falei bem de todos! dei nota cinco a todos!
763 [riem-se todos]
764

765
766 P: *ó pá eu acho isso... a professora que nos tá a ouvir eu acho que isso é uma coisa mesquinha...*
767 *desculpe lá mas isso....*
768 G: *não como é que se escreve thought? xxx*
769 B: *hem?*
770 G: *como é que se escreve thout? thaute? thought... and she thought... that... william...*
771 B: *william?*
772 G: *that in the... preci... in the... that moment...*
773 B: *he appeared*
774 G: *william appeared..*
775 B: *he already knows about... the... newreporter?*
776 M: *péra aí... péra*
777 B: *what what?*
778 M: *and x and*
779 B: *and he don't*
780 M: *and... he don't*
781 G: *and... he... appears...*
782 M: *xxx*
783
784 G: *which... wi... will... gave her... a new life?*
785 B: *will take the ...*
786 G: *will take her!*
787 B: *her life!*
788 M: *the grandmother... say... say ok and...*
789 G: *yes! and then... we can say... and they... lived happily... ever after!*
790
791 P: *então se ele lá foi buscar a avó! como é que foi tirar os frutos da floresta?*
792 M: *[ri-se]*
793 P: *aquilo mexe-se... não é?*
794 M: *[ri-se] fantástico! ... eles já acabaram?*
795 G: *{ happily.... ever after! ... the teacher has a lot of*
796 *imagination! to put this words in a ...*
797 Prof: *it was not me! it's from a... a book*
798 G: *ahhh!*
799 Prof: *exactly! it was not me!*
800 B: *can I? ... can we go... talk talk to...*
801 Prof: *you must... you must vote!*
802 B: *but... he he can vote...*
803 G: *for the noise!*
804 P: *tenho de fazer o trabalho de inglês e ainda aqui ando...*
805 G: *em quem é que a gente vota?*
806 B: *tão os outros a filmar e en aqui!*
807 G: *em quem é que a gente vota?...*
808 B: *tu é que sabes!*
809 M: *eh?*
810 G: *em quem é que a gente vota?*
811 M: *pois xx*
812 G: *nós também*
813 M: *olha eu também xxx*
814 P: *nós temos que mandar para ali! tenho...*
815 M: *não não não*

816 P: *nós temos de comer à pala! e eu tenho...*
817 G: *nós não temos*
818 M: *nós vamos à frente*
819 P: *nós estamos à frente!*
820 B: *é e depois a stora paga-nos o jantar à bor... à pala!*
821 P: *eu acho que no fim vai acabar toda a gente a jantar*
822 M: *pois vai mas nós é que mas nós é que comemos à borla!*
823 B: *ó pá quero um jantar à pala*
824 M: *somos nós!*
825 B: *vamos jantar*
826 M: *ai não!*
827 G: *ó pá é normal é normal! és a única!*
828
829 Prof. depois de votarem quem quiser ficar tudo bem mas os que quiserem sair podem sair!

2.11 – Transcrição 9

GRAVAÇÃO A8 – Transcrição 9

[Aula sobre jokes. Estão presentes os seguintes elementos do grupo: B, G: e M (o P chega mais tarde, quando o grupo já está a trabalhar)]

1
2
3
4
5
6
7
8 M: { *estão-me a ouvir? ... assim só por acaso?...*
9 G: { yes! ... yes! ... and you?
10 B: { can you hear me?
11 M: { *eu não te tou não te tou... i don't listen you G!* no!
12 G: { are you listening? no? and...
13 M: *ai! agora já tou!*
14 G: and you B?
15 B: { yes... i... i...think so
16 M: { *já ouvi! já tou a ouvir!*
17 G: ah!
18
19 B: teacher? did you sleep... well? last night?... ahhhhh
20 Prof. x
21 B: ahhhhh
22
23 M: *olha! ó G!*
24 G: hey?
25 M: *nós só temos 40 pontos a mais do que o grupo da marcele!*
26 G: *mas não!*
27 M: *não? mais?*
28 G: *nós temos 334... eh eh eh o grupo a seguir é o da sabrina que tem 270!*
29 M: *ai é? oh! então tá*
30 G: *275!*
31 M: *tá ganho!*
32 G: { *não sei...*
33 B: { *depende! de quanto é que vale este!*
34 G: { *depen... it depends...*
35 M: { *depends*
36 G: { *depends of us... we have to... win again! we have to win again*
37 B: { *but... but eh... we are definitely*
38 { *the... best group so.... but we are...*
39 G: { *yes...but... eh I think ... i think sabrina's group... have*
40 { *chances to... to won... too*
41 B: { *but eh... we... we are...*
42 [alguém sopra no microfone]
43 B: *o que é que foi?*
44 M: *eu tou-te a ouvir!*
45 B: eh...
46 M: *sim?*
47 B: *já não sei o que ia dizer! ... ai! caracas!*
48 M: { *we are... não sei que*
49 B: { *we are the champions*
50 M: { *we are the champions! yah!*
51 B: *memo*

52 M: maybe

53

54 M: you have the...

55 [alguém sopra no microfone]

56 G: did you

57 M: ai!

58 VM: marcele!

59 G: did you understand?

60 M: *mas quem é que está aqui?*

61 B: what?

62 M: {what? ... what? ok

63 G: {the teacher gave me ehh... some words and translations... for it

64 B: i don't have any... anything

65 G: yes but is for... only for the speaker!

66 B: {but you have the

67 VM: {TEJAM CALADOS SE FAZ FAVOR... tá bem!

68 B: *ó pá vai lá para o teu grupinho e calas-te! sim?*

69 G: *vá vá vá!*

70 M: [ri-se] *quem?*

71

72 G: M... did... did you... know?

73 M: what?

74 G: what is to do?

75 M: me?

76 G: yes! did you know?

77 B: today i i will i will stay with with one text on... only!

78 G: ok...

79 M: ...do what?

80 B: what is to do? ... *sabrina? menos! sabrina cala-te! fala baixo!*

81 G: {teacher! ... can teacher! ... **teacher! ... teacher!**

82 B: {G! ... tell to sabrina to... to speak... low..

83 {how do you say *baixo*?

84 G: {TEACHER! TEACHER? can we take... notes after?... yes?

85

86 B: i'm with eh... *alergia*

87 M: *o que é que é isso tiago? o que é que é isso?*

88 VM: *uma coca-cola*

89

90 M: G! *o que é que...*

91 G: ... what? or...

92 M: what do you do?

93 B: **sabrina!**

94 G: take some notes

95 B: sabrina is taking... talking ehh... too loud!

96 M: Ó... LUIS! LUIS! *manda aí a sabrina falar mais baixo! manda a sabrina falar mais baixo! ...*

97 *tá aí a gritar a rapariga!* [ri-se]

98

99 M: [ri-se] *o jantareco é nosso! olba! o jantar... o jantar... read the words G!*

100 G: what?

101 M: {read... this... for us

102 G: {the words?... ok wait just a second

103 M: ok... ok

104

105 G: { scotsman... *que é escocês*... eh... to run into...

106 B: { they are very easy words don't you?

107 G: *chocar com*... single... *solteiro*... who's just like... *que é exactamente igual*... frown... *franzir o*

108 *sobrolho*...

109 B: *qual é*... hmmm... [estala a língua]the last one?

110 G: who's just like... *o que é exactamente igual*... *que é exactamente igual a*... frown... *franzir o*

111 *sobrolho*... essay... *exame*... *exame escrito com perguntas de desenvolvimento*... hand in....

112 *entregar*... to be warned... *ser avisado*... disqualify... *anular o teste*... warning...

113 *aviso*...pile... *pilha*... threw... *atirou*... parrot... *papagaio*... sailor... *marinheiro*...

114 tiresome... *cansativo*... curses... *palavrões*... bad words... *asneiras*... eh... grabbed...

115 *agarrou*... swear... *dizer palavrões*... shivering... *a tremer*... roast pork... *porco assado*

116 M: *o quê?*

117 G: roast pork... *porco assado!*

118 M: ah ok!

119 G: and eh...i ... i take some notes eh... of the words that... that i don't

120 understand...

121 M: yes... eh... *o P machado*... *não vem*... *não é?*

122 B: maybe later

123 M: eh?

124 B: maybe later!

125 G: hmmm... i don't believe in it! eh... he he don't came eh.. to the... eh

126 B: the test?

127 G: { yes to the test! no? ... i don't... i don't ... saw him!

128 B: { *não! não! ... não!*

129 M: no?

130 B: *não!*

131 G: i don't saw him!

132 B: but to... to the english class he came.... he will came because he wants to wo win! ...

133 a dinner!

134 G: yes!

135 M: yes

136 B: do you... do you have... do you have take some notes and?

137 G: yes! i take some notes but now I don't... i don't know what is to do...

138

139 M: ok! is... five! texts? ... no? yes!

140 G: no i don't know...

141 M: ... i'm just stay...

142 B: what?

143 M: for one text... [ri-se] for me! one!

144 B: { for me one too because... last... last lesson I stay with two

145 M: { ooooooh... but you...

146 { understand... better... the thing

147 G: { do you... do you like roast pork? roast pork?

148 B: yes

149 G: did you like?

150 M: { yes... i like

151 G: { i like it

152 B: i I like... i like you... i like you roasted

153 M: [ri-se]

154 G: hiii that's nice!
 155 B: are you listening our conversation?
 156 G: our conversation?
 157 M: [ri-se]
 158 B: { i don't think so
 159 G: { no no! i like your ass roast!
 160 M: [ri-se] *como é que é possível?*
 161 G: *ó B? B? ... B?... B? probably probably for M eh.. if we eat... if we eat M roast it will be*
 162 B: { is is is not fair i i want to know what!
 163 { it's not fair! I want to know...
 164 G: private joke [ri-se]
 165 M: [ri-se]
 166 B: me and G wants to know!
 167 Prof: it's about clothes! it's about clothes!
 168 G: ah....
 169 M: yes
 170 G: i thought eh hh was was... about roast pork...
 171 Prof: no! no!
 172 M: no!
 173 B: hmmmmmmmmmm
 174 M: [ri-se]
 175 G: M with a with a... B! M with a... an apple on... her mouth... and roast... it would be
 176 good!
 177 B: { [ri-se]
 178 M: { G... i'm kick in your ass
 179 G: [ri-se]
 180 B: { what teacher will... talk she? what teacher?
 181 G: { what she... what she said to you?
 182 M: what?
 183 G: what she said to you? the teacher?
 184 M: *não interessa...*
 185 G: eh... *malandra*
 186 B: is not fair! i want to know!
 187 G: { *é só para um no grupo? pronto então... vá vá*
 188 B: { vá vá
 189 M: { G? you stay eh... *com dois textos!*
 190 [ri-se]
 191 B: with the two texts
 192 M: with two texts... and you B
 193 B: i stay one... with the one!
 194 M: two!
 195 B: two?
 196 M: you understand better... yes!
 197 B: { why?... why? why?
 198 G: { yes!... i could... i could stay with two
 199 [entra o P]
 200 B: *olha! olha!*
 201 G: { *hiiiiiii! espetáculo pá! espetáculo meu!*
 202 B: { after all.. after all i stay with...
 203 G: { after all there was another... after all there was another
 204 M: { stay with just... in one... text

205 [riem-se todos]

206 B: our group is the... is great! great x! definitely!

207 M: oh my god!

208 G: { teacher? ... concentrated

209 B: { teacher is very serious... to intimate P

210 G: teacher?

211 B: keep going! [ri-se]

212 G: i will i will ehhe ask her if ... she ate some sardines

213 M: sardines?

214 G: yes! yesterday!

215 B: why?

216 G: { então! because she live... she lives in

217 B: { yes but... she arrived today

218 G: ah ok

219 B: i all... always asked...

220 M: ...i like! sardines!

221 G: no!

222

223 [interrupção na gravação]

224

225 Prof: people! now... inside your group i'm going to go round and you have to tell me...who

226 is going to read what in the groups that have less than five people... which are...

227 group 3... and group 2... ok? only from those people do I need to know who is

228 going to read the two jokes because all the other groups are complete and they have

229 five persons in them so... befo... i'm i'm not going to give you any any type of joke...

230 until you close everything that you have and close it and put it down in the shelf you

231 have there! that also! no that's for me! that's for me! ok? so do it first and I'm going

232 to... but first group three and group ehhe two must decide who is going to read two

233 jokes... right?

234 [interrupção na gravação]

235

236 M: G!

237 B: { G will read two...

238 G: { i i read? two?

239 B: yes

240 G: two jokes... two private jokes?

241 B: you have ehhe... lots of fun

242 G: ehhe listen to this joke!... i have... ehhe...

243 P: *já me estou a rir*

244 G: { a juice ... a juice house... ehhehe i don't know.... i don't know how we say

245 B: { a maid?

246 M: this a joke?

247 G: yes! ehhe [ri-se]

248 B: it's a maid? ehhe *dona de casa?*

249 G: no! ehhehe.... *uma casa de vender sumos...*

250 B: ah!

251 G: ehhe *eu não sei como é que se diz*... a juice... i have a juice house... amy... wine house!

252 [riem-se todos]

253 G: *espetáculo*

254 B: { a a a amy winehouse...

255 G: { disqua.... disqualified!

256
257
258 B: amy winehouse have more than eh hh a house with wine... i think he have eh hh
259 { cancer in his ... in her lungs... lungs or
260 G: i have... i have... i have three doors in
261 my house.... alicia **keys**!
262 B: [ri-se]
263 M: what?
264 B: ups... three doors down
265 M: [ri-se] three doors down? alicia keys?
266 G: alicia keys... alicia keys... *as chaves...* *aaaahhh*
267 M: *ah! ok!*
268 B: three doors down
269 M: three doors down! yes
270 B: you are very... very strong!
271 G: in telling jokes!
272 B: did you do... did the the... third question? at the test?... the third?
273 G: yes i did but i... i think eh hh... it's wrong!
274 B: i i did and i think it's... well
275 G: i don't i don't did
276 M: G?
277 G: i did... i didn't eh hhh I didn't do the second one... the second one I didn't do
278 B: in the... *passividade...* in the... *passividade?*
279 G: no! the second one... the difference... differences between eh hhh
280 B: { i copied that! ... i copied eh hh...
281 G: eh hhh you are...
282 B: the third one... the second one... the third one... the fourth one
283 G: you are a little bastard!
284 B: just the five... the fifth and the sixth... i didn't copy...
285 G: [ri-se]
286 B: não! i i lie! the sixth i i i copied with eh hh... luis because he writes eh hh... the
287 rascunho
288 G: [ri-se] yes
289 B: then he pass to me... than the teacher... eh hh *que papel é esse? eu eu eh hh tá tá a passar a*
290 *limpo o professor tá a passar a limpo é? é professor é isso mesmo... todo amarrado... todo coiso!*
291 G: { i guess question number six eh hh was easy! you don't you don't
292 B: i i i just i just put
293 sociocultural
294 G: yes
295 B: and eh hh... nothing more
296 G: { *então e esta? como é que fica?*
297 M: *a andreia já falou contigo por causa das férias?*
298 G: *o quê?*
299 M: *se a andreia já falou contigo por causa das férias?*
300 G: *já mas ó pá eu tenho eh hh eu as minhas férias são sempre muito incertas porque eu trabalho não sei*
301 M: *mas em setembro não estás...*
302 G: *zero!*
303 B: *tens que falar mais alto ó M!*
304 M: *mas em setembro sabes se eu quero que tu oiças!!! [ri-se]*
305 VM: xxxxxxxx
306 M: *ai a sério! tu tás a levar!*

307 VM: *G? G? corta essa barba! xxx*
 308 M: *olha vai para o teu grupo tá bem...*
 309 B: *o P machado?*
 310 M: *ó meu parvo vai para o teu grupo*
 311
 312 B: *ei! why he... have? paper?*
 313 M: *mas em setembro G?*
 314 G: *pois em setembro eu não sei... porque eu... tou a trabalhar...*
 315 M: *yeah*
 316 G: *i would like to! ...because i will i will ehbbb eat you roast!*
 317 B: { **ehhh lá!**
 318 M: { *o quê?*
 319 G: *i will eat you roast!*
 320 B: **ehhh lá!**
 321 M: *queres-me ver queimada?*
 322 G: *não i will eat you*
 323 B: *eat you*
 324 M: *então vá diz lá isso em português que eu não percebi [ri-se]*
 325 G: *esquece! ah... professora!*
 326 B: *i will stay there watching! ... why? it's too too long!*
 327 G: *yes... because you ... you only have one... and i have two!*
 328 B: *it's not fair! ... [tosse] you want to change it?*
 329 M: *eh?*
 330 B: *change it?*
 331 G: *teacher can i say a private joke to M? [ri-se]*
 332 M: *diz lá! o que é que tu disseste? em português?*
 333 G: *eu vou-te comer ca ehbbb assada*
 334 B: *vá... in english... in english!...*
 335 G: *assadinha.... com uma laranja na boca!*
 336 M: *com uma laranja? então não era com uma maçã?*
 337 G: *com uma laranja também é fixe! e com limão xx já comeste?*
 338 { *peru! peru com limão xx!*
 339 B: { *[ri-se] in english! in english!*
 340 G: { *[ri-se]*
 341 M: *só te falta dizer que queres.... que me queres ver com*
 342 { *um limão xx... desculpa lá.... péra aí!*
 343 B: { *hiiiiii ... não quer ehh... tanto não é!*
 344 M: *vá vamos lá a acabar com estas piadas! ó barbosa! tá daqui tá a levar!*
 345 B: *in english! in english!*
 346 *because my i i'm short of money and i want to dinner!...*
 347
 348 B: *maroto! ... well I will read it!*
 349 G: *[ri-se] lots of fun! ... lots of fun! ... teacher! lots of fun!*
 350
 351 [interrupção na gravação, pausa muito longa devido a falha técnica]
 352
 353 B: *are you listening to me?*
 354 M: { *yeah! yes!*
 355 G: { *yes!*
 356 M: *deixa-me já escrever a ... a minha*
 357 G: *ok!... tell it*

358 M: { olhem... vão prós vossos grupos está bem?
359 P: { o que é que é para fazer?
360 M: { abandonem-nos ! deixem-nos sossegados!
361 B: { eeh?
362 G: { tell me!
363 M: não é que tava aqui
364 G: tell me! M... please!
365 M: wait! my text is b!
366 G: ohhh isso... it doesn't matter...
367 M: só um bocadinho...
368 G: it doesn't matter!
369 M: olha lá!
370 P: o que é que é para fazer G?
371 B: in english!
372 M: { como é que era o nome do gajo? nuno? qual é que era o nome do gajo?
373 G: { did you read the... did you read your text?
374
375 [interrupção na gravação,
376
377 Prof: thank you david... it's exactly that! i **must** tell you that you should talk in english otherwise...
378 one I'm gonna take points off you... and two it's going to be more difficult for me to give you
379 a mark in terms of speaking so you must speak in english! go back to your groups!
380
381
382 M: well...
383 B: you listen?
384 M: listen me!
385 VM: i'll be back!
386 M: o que é que tás a fazer aqui tu no zero tu também? aiiiii
387 G: P?
388 P: yes?
389 G: eh... do you remember the eh... your your joke?
390 P: yes
391 G: { ok then you will... then you will tell me
392 P: { so...
393 G: so M? you are the first one?
394 M: yes
395 G: ok
396 M: ok... the... one man have a... thirty two years old... and he is single... and eh...
397 [estala a língua] one friend... question... eh... é pá pera aí!
398 G: one ...thirty two years old man?
399 M: yes
400 G: what?
401 M: no! yes! and... he he single...
402 G: eh... you can... tell me...
403 M: what? ... what?
404 G: eh... tell me all the story eh... don't... you you are tell me eh... just the point!
405 M: yes... wait... and... the friends question... if... if he... don't eh... don't have...
406 wait!... wait... have a... find a... sss... find the... the... **ideal woman!** for married!
407 G: { ah ok! ok ok! ... they asked him if he find... an ideal woman
408 M: { and... eh... yes!

409 and ehhh... he tell that the... that ehhh yes!... find but... ehhh mother don't like
410 her!

411 G: don't like...

412 M: don't like

413 G: his mother don't like the

414 M: don't like the girl!

415 G: yes!

416 M: {fine! and ehhh... [estala a língua] then.... he.... find another girl...
417 G: }^{®ok®}

418 M: that the perfect... and she.... equal than your mother!...

419 G: ^{®yes®}

420 M: but the problem is... that your father don't like her!

421 G: ah ok

422 M: {understand? ... more or less?

423 B: } did you understand G?

424 M: ...you don't understand B?

425 B: yes!

426 M: ok

427 B: if G don't understand I will draw a... xx

428

429 G: {dad don't like it! don't like her... more?

430 M: } because because... she is equal

431 G: to... the other one

432 M: the... **no!** she is equal of... your... mother.... mmmm *à mãe dele!*

433 G: ah ok!

434 M: *por isso é que o pai não gostava dela...*

435 G: and ehhh it's all?

436 M: yes

437 B: what a joke!

438 G: [ri-se de forma forçada]

439 M: {it's... don't G!... i don't... i don't like this joke

440 G: } *porque?*

441 B: P!

442 P: it's my ti... my time?

443 B: {tell ehh... ok

444 G: } wait! wait! i have to to write! wait!

445 P: ok

446 B: {if you ehh have any doubts... just ask wait... wait wait!

447 P: } there there was a... a boy.... ehhh...

448 {that was... doing an exam... in the class

449 B: } because G is writing ehhh joke of M

450 G: } wait!

451 B: wait G is writing the ehh... joke of M

452 M: {yes! **joke B!** my joke... a joke

453 B: } it is about the... ehh M roasted

454 P: *posso?*

455 B: wait! i i see G is writing very concentrated...

456 M: yes

457 B: his ears are smoking...

458 G: [ri-se]

459 B: but he... wants to... to smoke

460 M: what?
461 B: nothing
462 M: tell me B!
463 B: i'm very nervous
464 M: you are nervous? [ri-se]why?
465 B: { it's my first time! i do this [ri-se]
466 M: { ah... ok... my god
467
468 M: G?
469 G: wait
470 M: { ok
471 B: { come on! ... i think the old jokes are ehhe... are known
472 M: { are known? no!
473 B: { yes! we all... we are.... we... [estala a língua]we are ehhe how do we say?
474 we are already known the ... know?... know?... do you... do you understand?
475 M: yes
476 B: the jokes... i think
477 G: "and he found the perfect woman... he calls to... to his mother"...
478 B: { let's talk in portuguese now! because the teacher isn't listening
479 G: { yeahhhhhh! ...
480 hey teacher leave this kids alone tam tam
481 B: P! vê lá se falas mais meu!
482 P: oh pá eu queria começar a contar a minha história! que é bué engraçada.. vocês não têm noção!
483 B: mas agora não vale a pena também a stora não tá não tá-te a ouvir
484 M: { é como a ... a minha também era bué engraçada... não têm noção! era muito gira! muito
485 gira!
486 P: { very nice?
487 M: yes! very nice... very fucking nice!
488 B: uhhhh
489 M: [ri-se]
490 B: oh bad words [ri-se]
491 M: { yes! [ri-se] the teacher don't listen
492 B: { my my my ehh story is about the... a parrot... a parrot that saying bad words
493 M: bad words...
494 B: o papagaio que diz mal... diz ehhe... palavrões
495 G: so! ... P! tell me! your story! i'm very excited!
496 P: ok... there there was a boy... that ehh... was doing an exam... in the class... and the
497 time is up...
498 G: wait! wait!
499 P: { estás a acompanhar?
500 G: { yes was
501 B: { rrrraaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
502 P: { the time is up
503 G: { was doing
504 B: { rrrraaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
505 M: ai! não faças isso!
506 P: { and he had to deliver the... the exam and... all the
507 G: { but... ehhe...wait! wait! wait! "the time...
508 was up"
509 P: time was up
510 G: { was up and ehhe... and he had... to... deliver...

511 P: he have... to deliver... the exam to the teacher...

512 G: the exam... ok!

513 P: all the others deliver the exam... less him? ... he... he have to finish the test... and

514 when the ehh.... he ... finally ehhe

515 G: { wait! "all the others delivered the exam

516 less him"

517 P: yes...

518 G: hmmm

519 P: because he had to... finish

520 G: because... he have... has... to finish

521 P: when finally he wants to deliver the exam... to the teacher... he... he refused

522 G: { he... **the teacher... the teacher refused?**

523 M: { i don't think oh! look!

524 P: { yes! he was dis... class... if... qui...

525 qui... he has been...disqualified

526 G: { ok wait just a second... "when he finally"

527 P: { yes! he has been disqualified!

528

529 [interrupção na gravação]

530

531 M: ok

532

533 P: { podemos continuar?

534 B: { G! G! turn the micro on!

535 G: the teacher refuse

536 P: eh so... the the... student says... you know who i am? ... and the teacher sssays ...

537 no i don no i don't and i don't care... no and i don't care ... and the the students says

538 G: wait wait!... no...

539 P: and i don't care...and the student says... are you sure you don't know who i am? ...

540 and the prof says... **no!** then... he ehh... he put... his test in the middle of ...the

541 other tests and threw... threw them to the air... in the air... and then he says

542 G: { ah wait wait!... you know who I am? and the teacher said no i don't

543 care

544 P: { no and i don't care

545 G: { and i don't care... student... are you sure? teacher... no!

546 P: { are you sure? no

547 G: ok

548 P: then... he put... the text....

549 G: { the text

550 P: { in the middle

551 G: in the middle...

552 B: in the middle of the night

553 P: of the... pile of texts... *acho que é assim que se diz... p..i..l..e* ... pile of texts...

554 G: ehhe how? ... the... ehhe then he... then he put the texts in the middle of?

555 P: in the middle of...

556 B: the other tests

557 P: { the other tests... *pode ser*... and threw them

558 G: { pronto and?

559 P: threw... *que é atirar*... threw them... threw them in the air...

560 G: threw them

561 M: *isso é donde?*

562 G: air! ... yes!
 563 P: and then he says... **good!**
 564 G: and then **he?** or **she?**
 565 P: he says... to the teacher... **good!**... depois escreves... dizes ehh
 566 G: hmmm
 567 P: the teacher don't know the teacher... do not know the student so he's passed... he
 568 passed...
 569 G: ... so he passed?
 570 P: hmmm
 571 G: ok! that's all?
 572 P: yes! *riam-se! ao menos... teve piada!*
 573 M: ah ah ah ah [num tom irónico]
 574 G: now i will tell **mine!**
 575 B: why you? ... you... why shouldn't eh... tell my? first?
 576 G: because I don't have too much space and i will... you tell yours in eh...
 577 B: { but eh... my my story i will... **compact...** the story [ri-se]
 578 G: { ah ok... so tell me!
 579 B: there was a man... that had a... parrot?
 580 G: that eh that's have a parrot?
 581 B: yeah... and the parrot...
 582 M: *aaaaa! ó renato...*
 583 B: said... had... lots of vocabulary
 584 G: eh... talks too much?
 585 B: yes...
 586 G: "the parrot... talks too much"
 587 B: and also he talks... eh...
 588 G: yes
 589 B: eh...bad words
 590 G: ah! **bad words!** ... "bad words"... then
 591 B: one... one day
 592 G: { one day
 593 B: { one day... the man has... guests... guests... in his house...
 594 G: ...yes?
 595 B: and the parrot... are eh... constantly eh... saying eh... bad words...
 596
 597 G: yes!
 598 B: when the... the guuest... the guests leave eh... leaves the house... the angry man...
 599 G: house... then... the angry man?
 600 B: eh... said to the parrot to eh... to stop saying bad words... but the parrot... eh...
 601 said eh... bad words again
 602 G: again... then?
 603 B: then the man... take the parrot and put him intorefri ...refri.... refri... **ai!**
 604 G: refrigerator?
 605 B: yes! ... **refrigerator!**...
 606
 607 G: in the refrigerator... it's all right... so?
 608 B: eh... put it... put... put it in and eh...closed the door but eh... almost instantly
 609 he ... she... he... opened it again... eh...
 610 G: ...*pera aí...*
 611
 612 G: open it again!

613 B: the parrot... will... said the bad words again to him.... to the man...

614 M: [respira fundo]

615 B: take it easy M...

616 M: my life is completely **crazy**

617 B: { is...

618 G: { **what what B? closed the door and open opened it again?**

619 B: the...

620 M: *quem é que fez isso?* [barulho agudo dos microfones] *olha sou mesmo eu! lol!*

621 B: { *és tu? se calhar...*

622 M: { **sem querer!**

623 G: **tell me!**

624 B: the... parrot tell bad words again to him...

625 M: ahhh... wait! it's not easy!

626 B: do you have a space?

627 M: it's not easy!

628 G: i don't have too much!

629 B: ok and... and he put it in... in the refrigerator again... and left him there... two

630 minutes!

631

632 G: hmm hmmm

633 B: after that... he took him... completely freezed

634 G: yes

635 B: completely nee no... ehh just freezed... and the parrot said... ehh... that chickens...

636 what they said?

637 G: took him... took him?

638 B: ehh... took him... freezed

639 G: freezed

640 B: and the parrot said into ehh... the me ehhe the men's hear or hear's men

641 G: said... yes?

642 B: ehh that chickens? what they said?

643 G: that chicken? [voz com tom de riso]

644 B: yes! in the refrigerator there are chickens... completely ehhe... dead!

645 G: yes ? [voz com tom de riso]

646 B: and the parrot think that the chickens... say something to him... to be dead... do you

647 understand?

648 G: { [ri-se] just a sec... so ehhe...the parrot said... that

649 B: { that go completely frightened...

650 G: ...said tha... tha that chicken

651 B: that chicken in the refrigerator... what they said...

652 G: { but I don't understand! so... it... it... [voz com tom de riso]

653 B: { the chicken...

654 G: was dead

655 B: yes... dead and without...

656 G: { without neck? without head? **yes**

657 B: { without neck and ehhe... *poça... o papagaio tava lá*

658 *dentro...*

659 [pausa na gravação]

660

661

662

663

664

665

666 LADO B

667

668 B: the time is... one minute... one minute!

669 G: { ok

670 M: { one minute[®]

671 B: one two three two three

672 M: tens de ter cócegas! tens de ter cócegas... não tens de certeza? tens de ter!

673 VM: tou a falar a sério!

674 M: tá bem!

675 B: P talk to us! ...when you left the... text! left... no!...

676 P: ...one minute late... left... one minute left

677 B: i think... will not let... all the texts

678 M: just missed the eh...G's joke

679 B: { yes but G has two jokes

680 M: { yes...two jokes?

681 B: but eh... G G's jokes are... shorter!

682 M: { oh my god!... what!

683 G: { no!

684 B: are you writing... your stories G?

685 G: yes

686 B: { tell to us!

687 M: { small stories... or not?

688 G: no!

689 M: no?

690 B: speak it loud!

691 M: { me?

692 B: { what are... what are you writing?

693 G: there eh there was leave... there was eh... eh one joke that i ... i can't write ...

694 because i don't have time!

695 B: write what you can

696 G: eh son said to... to father... tomorrow i will not go to school... father... why not?

697 B: { no! wri... write... you you read when you write! write the the story you have

698 G: { yes! but now i don't have time! to write the other one

699 B: { write! what... you... can!

700 G: so eh... eh... a sss a scot....tish man... was running... into a ... a scottish man

701 was... was driving... ing and run... into... finish...

702 M: { no! i'm stupid! i'm... so stupid

703 my god! i'm write the name of guy... bad[®]

704 B: in the middle of the night

705 M: [®]doesn't matter... i'm... i'm... i don't remember the name of the guy of my joke...

706 but i write the name... him... her... coisa...

707 P: coisa

708 M: i'm burra!

709 B: in englishshhhhhh

710 M: i'm donkey!

711 B: hmmm

712 M: [ri-se]... completely stupid girl... girl

713 B: you don't have to... you you put the name? no?

714 M: but

715 B: { ehhh... your story... have a... name?
716 M: { doesn't... doesn't matter
717 B: { doesn't?
718
719
720 [fim da gravação]
721

722
723

3 – Grelhas para análise das transcrições da interação verbal didática

3.1 – Grelha Tipo

GRELHA DO QUESTIONÁRIO DAS ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM: DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA
PARA ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES

N.º	INDICADORES	LINHA	TRANSCRIÇÕES
1	- Respirar fundo/suspirar aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.		
2	- Riso/piadas aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.		
3	- Ausência de feedback discursivo durante períodos de interação oral de todos os elementos presentes. ¹		
4	- Silêncio perante perguntas/comentários explicitamente dirigidos ao próprio.		
5	- Verbalização do próprio estado emocional, ex: estou nervoso/stressado.		
6	- Proferir frases de auto-encorajamento.		
7	- Proferir frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.		
8	- Proferir frases negativas relativamente ao desempenho do		

¹ Dada a subjetividade do indicador, serão consideradas situações em que, estando o aluno em situação de intervir, é o único que não o faz durante 10 ou mais falas dos outros elementos do grupo.

	grupo na globalidade ou aos seus elementos.		
9	- Silêncio perante a necessidade de o grupo arranjar uma resposta.		
10	- Dizer que acha que a resposta é x.		
11	- Dizer que não sabe		
12	- Dizer que não sabe mas que acha que a resposta é x.		
13	- Verbalização de estado de frustração/emoção negativa perante contradição dos pares.		
14	- Oposição/não aceitação perante correção fornecida pelos colegas.		
15	- Aquiescência/aceitação perante correção fornecida pelos colegas.		
16	- Verbalização da situação de tensão.		
17	- Verbalização de estado emocional negativo.		
18	- Verbalização de estado emocional positivo.		
19	- Pedido de repetição, pausa ou locução mais lenta.		
20	- Questões de clarificação de dúvidas dirigidas exclusivamente à docente. ²		

² Serão consideradas as situações em que o aluno se dirige diretamente à professora sem que tivesse sido decidido pelo grupo que iriam pedir a ajuda docente.

21	- Intervenção não solicitada. ³		
22	- Pedido de correção dirigido aos colegas.		
23	- Pedido de esclarecimento dirigido aos colegas, relativo a discurso docente.		
24	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas.		
25	- Comentários positivos dos membros do grupo acerca da intervenção do próprio.		
26	- Comentários negativos após intervenção de colegas.		
27	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto de colegas.		
28	- Tentativa de chegar a consenso.		
29	- Não aceitar o ponto de vista dos outros		
30	- Aquiescência/reconhecimento por parte do(s) colega(s) do grupo que o aluno tem razão.		
31	- Os colegas do grupo desvalorizam/ignoram intervenção do aluno.		

GRELHA EXTRA QUESTIONÁRIO – DIMENSÃO SOCIAL

³ Uma vez que em contexto de aprendizagem colaborativa é difícil determinar quando se trata de uma intervenção não solicitada, escolhemos aqueles episódios em que existe um diálogo seguido entre dois elementos, e um terceiro elemento interfere na conversa.

	INDICADORES	LINHA	TRANSCRIÇÕES
32	Interpelação direta de um membro específico do grupo		
33	Chamada de atenção a um membro específico do grupo		
34	Tentativa de fazer com que só se fale inglês no grupo		
35	Tentar que o grupo fale mais baixo		
36	Fazer com que o grupo não se disperse e trabalhe na tarefa que lhe foi atribuída		
37	Gestão do tempo		
38	Co-construção de sentido efetuada pelos elementos do grupo ⁴		
39	Diálogo harmónico entre todos os elementos do grupo ⁵		

⁴ Indicador apenas presente na grelha do GRUPO.

⁵ Indicador apenas presente na grelha do GRUPO.

3.2 – Grelha Aluno B

GRELHA DO QUESTIONÁRIO DAS ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM: DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA
PARA ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES

B

N.º	INDICADORES	LINHA	TRANSCRIÇÕES
1	- Respirar fundo/suspirar aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.	T1.359-61	<p>G: joanne</p> <p>B: [suspiro] joanne...</p> <p>M: joanne ...</p>
2	- Riso/piadas aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.	T6.197-201	<p>B: do you... do you... underlined the wrong...</p> <p>M: [ri-se] text!</p> <p>B: metal jaws [ri-se]</p> <p>P: xxx</p> <p>M: [ri-se] ok</p>
		T6.238-241	<p>G: mete mete aí metal jaws!</p> <p>B: mete sarjeta</p> <p>G: mete metal jaws aí</p> <p>B: mete sarjeta... [ri-se] mete sarjeta</p>
		T6.339-344	<p>B: então é importante?</p>

			<p>G: <i>mas rica</i></p> <p>P: <i>é importante?</i></p> <p>B: <i>abastada?</i></p> <p>G: <i>abastada! é! deve ser abastada!</i></p> <p>B: <u>[ri-se]</u> <i>xau!</i></p>
		T6.484-487	<p>G: i don't know... <u>i'm very tired!</u></p> <p>B: <u>me too</u></p> <p>Prof. that's good! it means that you aren't stressed any more!</p> <p>B: <u>[ri-se]</u></p>
		T6.670-674	<p>G: [suspira]</p> <p>P: so... he began... he</p> <p>G: he began? ... he became...</p> <p>P: <i>eu tava a falar da cinco</i></p> <p>B:<u>[ri-se]</u></p>
		T7.467-469	<p>G: <i>e depois tenho...</i> fondness ... fondness for the guillotine...</p> <p>M: guillotine <i>não é aquela coisa de...</i></p> <p>B: <u>[ri-se]</u> <i>e o que é que está antes?</i></p>
		T7.577-579	<p>B: <u>é verdade! não tenho x!</u> <u>dormente!</u> {está</p> <p>M: what? oh ahhh... you are completely crazy!</p> <p>B: yes</p>
		T7.420-427	<p>M: doom</p> <p>G: boom?</p> <p>M: [soletra] <i>d...o...o...m</i></p>

			<p>G: <i>rebentar?</i></p> <p>M: <i>aumentar?</i></p> <p>G: <i>rebentar</i></p> <p>M: <i>ah rebentar!</i></p> <p>B: <u>boom</u> [ri-se]</p>
		T7.1033 1034	<p>G: { ...yes... who is that?</p> <p>B: { i think it's mine! it's one of my texts... but i don't know.. [ri-se]</p>
		T8.694- 698	<p>P: <i>ou então deu-lhe fruta! estás a perceber?</i></p> <p>M: { <i>e depois</i></p> <p>G: { <i>é mais rápido!</i></p> <p>B: { <i>yeah!</i> <i>o fruto!</i> [ri-se]</p> <p>G: { and... he.... fruta meu! ...fruta!</p>
		T8.724- 729	<p>P: his way... his way back <i>também pode ser...</i></p> <p>G: back... safely</p> <p>M: and faster...</p> <p>G: { ...and... faster [ri-se]</p> <p>B: { and faster... and faster... and faster...</p> <p>M: [ri-se]</p>
		T9.150- 156	<p>G: do you... do you like roast pork? roast pork?</p> <p>B: yes</p> <p>G: did you like?</p> <p>M: { yes... i like</p> <p>G: { i like it!</p> <p>B: <u>i I like... i like you... i like you roasted</u></p>

			M: [ri-se]
		T9.346-349	<p>G: <i>com uma laranja também é fixe! e com limão xx já comeste?</i></p> <p><i>{ peru! peru com limão xx!</i></p> <p>B: [ri-se] in english! in english!</p> <p>G: [ri-se]</p>
		T9.476-478	<p>M: you are nervous? [ri-se] why?</p> <p>B: <i>{ it's my first time! i do this [ri-se]</i></p> <p>M: ah... ok... my god</p>
3	- Ausência de feedback discursivo durante períodos de interação oral de todos os elementos presentes. ⁶	T6.505-534	<p>M: <i>aqui temos de pôr tipo... durante este evento... ele conseguiu trazer a justiça e a união das pessoas... pelo menos durante o evento... como é que se diz?</i></p> <p>P: during! this event...</p> <p>M: ® during this event®</p> <p>G: bring... he can bring brings...</p> <p>M: the... peace and the justice... justice...</p> <p>G: justice! yeah!</p> <p>M: and equality... <i>que ele desejava...</i> that he...?</p>

⁶ Dada a subjetividade do indicador, serão consideradas situações em que, estando o aluno em situação de intervir, é o único que não o faz durante 10 ou mais falas dos outros elementos do grupo.

			<p>G: that he desired... desired</p> <p>M: people... all the people... eh hh <i>toda a gente</i> eh hh</p> <p>P: <i>não!</i> [ri-se]</p> <p>M: <i>toda a gente se... se uniu... ou melhor... toda a gente se...</i></p> <p>G: <i>se juntou a ele?</i></p> <p>M: <i>toda a gente se juntou...</i></p> <p>G: <i>a ele?</i></p> <p>M: <i>toda a gente... todas as pessoas... no evento!</i> xx</p> <p>G: everyone... who lives... help him... <i>toda a gente que vivia em manila?</i> point! talk in English!</p> <p>M: [ri-se]</p> <p>G: stays eh h</p> <p>M: stay together and...</p> <p>G: and...</p> <p>P: smoke a joint!</p> <p>G: [ri-se] who lives in manila... they all stay together...</p> <p>M: {together... in this cause...</p> <p>G: together... in this cause... and smoke... a weed joint!</p> <p>P: [ri-se] OK</p> <p>M: [ri-se]</p> <p>G: [ri-se] weed joint!</p>
4	-Silêncio perante perguntas/comentários explicitamente		

	dirigidos ao próprio.		
5	- Verbalização do próprio estado emocional, ex: estou nervoso/stressado.	T6.73-75	<p>B: i feel very bad</p> <p>M: about what paper? the teacher?</p> <p>B: yes</p>
		T7.493-496	<p>M: oi!</p> <p>G: feriram-te as pedras</p> <p>M: calma! take it easy</p> <p>B: i'm very calm! i'm very very relaxed</p>
		T9.472-475	<p>M: what?</p> <p>B: nothing</p> <p>M: tell me B!</p> <p>B: i'm very nervous</p>
6	- Proferir frases de auto-encorajamento.		
7	- Proferir frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	T3.307-308	<p>G: hmm hmm we are fantastic good</p> <p>B: <u>we are the special ones... xxx</u></p>
		T7.1270-1273	<p>Prof: no! i'm not always listening to your group... i'm going round!</p> <p>G: { yes! ... the teacher... the teacher are going around...</p> <p>B: but we... are... the teacher we are...</p> <p>G: { and around and around and... until you get.... crazy! [ri-se]</p> <p>B: but we are the best group! the best group!</p>
		T7.1360-1363	<p>B: <u>we are ehh</u></p> <p>M: the best group! [ri-se]</p>

		<p>B: yes ! again! def definitely! we are talking about sex so we are <u>we are the best group!</u></p>
	<p>T8.675-678</p>	<p>G: in the back! ok! ... sorry! ... nothing!</p> <p>Prof. { [ri-se]</p> <p>G: aaahhh!</p> <p>B: <u>our our group is... always always...</u> <u>playing!</u></p>
	<p>T8.717-723</p>	<p>G: to... <i>como é que dizem isto?...</i></p> <p>M: ... to come home...</p> <p>G: to back?</p> <p>P: to back ...</p> <p>G: to back ..</p> <p>P: to make his way home!</p> <p>B: <u><i>que estrondo!</i></u></p>
	<p>T9.38-40</p>	<p>G: depends of us... we have to... win again! we have to win again</p> <p>B: but... but eh...<u>we are definitely the... best group so... but we are...</u></p>
	<p>T9.49-52</p>	<p>B: <i>já não sei o que ia dizer! ... ai! caraças!</i></p> <p>M: { we are... <i>não sei quê</i></p> <p>B: <u>we are the champions</u></p> <p>M: we are the champions! yah!</p>
	<p>T9.210-211</p>	<p>B: <u>our group is the... is great! great x!</u> <u>definitely!</u></p> <p>M: oh my god!</p>

8	- Proferir frases negativas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	T6.607-609	Prof:	i hope you are helping because you're a very good story writer... i hope you're helping [a falar com o P]
			B:	<u>he's not helping! he's... talking always!</u>
		T7.139-142	B:	<u>this is not working very well today</u>
			G:	yes
			M:	it's so complicated
			B:	<u>yes... very complicated</u>
		T7.785-794	M:	explain... the stories in... of P...
			B:	<u>forget it</u>
			M:	no? but but he don't know! another... story?
			B:	<u>{ he he already see it...</u>
			M:	oh no no another
			B:	<u>he see it in ehh in screen</u>
			G:	<u>{ yes</u>
			M:	<u>yes... but...</u>
			G:	but he he... saw it with ehh.. eyes closed... because he is sleeping
			M:	<u>[ri-se]</u>
		T7.795-799	B:	<u>you have to put her fingers... to open it... to open his eyes</u>
			P	open what?
			G:	<u>your eyes!</u>
			P	ah!
			B:	<u>i tell you what are you going to open... tonight...</u>
		T8.362-	P:	borrow... <i>há outra que é...</i>

		365	<p>B: <i>ainda há outra! que é... não!</i></p> <p>M: <i>podíamos por aquela...</i></p> <p>B: <i>não! emprestar é... sei que borrow não dá!</i></p>
9	- Silêncio perante a necessidade de o grupo arranjar uma resposta.		
10	- Dizer que acha que a resposta é x.	T1.173-5	<p>P: she was stuck in the</p> <p>G: “why was she”</p> <p>B: <u>i think is the third one</u></p>
		T1.424-30	<p>B: <u>i know it... because she said... tonight you are going to deliver everything</u></p> <p>G: oh</p> <p>M: [risos]</p> <p>B: that sound xx</p> <p>G: are you sure?</p> <p>B: <u>no</u></p>
		T1.458-63	<p>B: <u>because she wants to... get up... to got out... to go</u></p> <p>M: got...</p> <p>B: { <u>enough to take her bath... to change clothes</u></p> <p>M: got... got... got</p> <p>G: ha got... got ... in the club, so... eh</p> <p>B: <u>i have the memory that is so...</u></p>
		T1.267	<p>B: it's D i think</p>

		T1 .240-242	<p>B: <u>i think is a burglar</u></p> <p>M: {[®]"he knew there was a burglar inside"[®]</p> <p>B: <u>i think is x</u></p>
		T4 .114-115	<p>G: was she... was she married?</p> <p>B: <u>i think so i think so... but... but it's not important</u></p>
		T6 .148-150	<p>G: fine arts...</p> <p>B: <u>deve ser belas artes... dá-me essa... pode-me dar jeito.....</u></p>
		T6 .712-714	<p>B: hookers?</p> <p>M: hem? hookers?</p> <p>B: <u>acho que é assim... não tenho a certeza...</u></p>
		T7 .307-308	<p>G: tray?</p> <p>B: <u>esse sei mais ou menos</u></p>
		T7 .1139-1141	<p>G: what mistakes did jean holtzer make.... and wi with what results?... yes! that its mine!</p> <p>B: <u>it's.....yes! i think so</u></p>
11	- Dizer que não sabe.	T6 .576-577	<p>G: get stuck?</p> <p>B: <u>i don't... i don't know how to write it</u></p>
		T7 .568-572	<p>M: <u>hi! i'm here! ... not...</u></p> <p>{ <u>que é que é para fazer? assim só por acaso?</u></p> <p>B: <u>não sei!</u></p> <p>G: i don't know!</p> <p>M: [ri-se] me... me too! me too i don't know</p>

		T7.982-984	<p>B: <i>cortadore... aquilo é metal cutters... ou ou... steel cutters eh... i don't...</i></p> <p>M: i don't know...</p> <p>B: <i>não sei! digo eu!</i></p>
		T7.1044-1046	<p>B: embarrassed?...</p> <p>P <i>bajouras!</i></p> <p>B: ... embarrassed be... because... i i remember... i can see but I don't know... why...</p>
		T7.1071-1075	<p>B: but but... he he is a chauffeur ... <i>chófer!</i> chauffer <i>ou chófer!</i> and then... one day... he he parts he part... he... i don't know how to explain... he [estala a língua] ... sees... see he put a car his car eh... in moving... before the nanny eh arrived and then the... boy? ... going to to the front going to ... throw... to the... to the... front seat... you understand?</p>
		T7.1110-1111	<p>G: coff...but is coffee or water?</p> <p>B: <u>i don't know</u></p>
12	- Dizer que não sabe mas que acha que a resposta é x.	T1.292-3	<p>G: "a vet surgery is probably"</p> <p>B: <u>i don't know i... the third one</u></p>
		T8.515-517	<p>G: fall? <i>mas é passado ou é presente?</i> fall... fell... i don't know</p> <p>P: fall...</p> <p>B: <u>i i think it's the same</u></p>

13	- Verbalização de estado de frustração/emoção negativa perante contradição dos pares.	T9.166-169	<p>B: <u>is is is not fair i i want to know what!</u> <u>...it's not fair! i want to know...</u></p> <p>G: private joke [ri-se]</p> <p>M: [ri-se]</p>
14	- Oposição/não aceitação perante correção fornecida pelos colegas.	T6.380-387	<p>B: <u>no seu... sexuaaggeeesimo... ano?</u></p> <p>G: <u>sex... sexagésimo sex sexagésimo só que é</u> <u>x... sept</u></p> <p>M: <u>sexa...</u></p> <p>G: { <u>sexagésimo</u></p> <p>B: { <u>sexagésimo?</u></p> <p>M: <u>ui! sexagésimo</u></p> <p>B: <u>ainda tenho dívidas!</u></p> <p>M: <u>não! ela tá farta de dizer sexagésimo...</u></p>
15	- Aquiescência/aceitação perante correção fornecida pelos colegas.	T6.331-333	<p>B: <u>péra... healthy é uma...</u></p> <p>G: <u>wealthy... não é healthy! é wealthy</u></p> <p>B: <u>é... então é capaz de ser... wealthy</u></p>
16	- Verbalização da situação de tensão.	T9.593-597	<p>G: open it again!</p> <p>B: the parrot... will... said the bad words again to him.... to the man...</p> <p>M: [respira fundo]</p> <p>B: take it easy M...</p>

17	- Verbalização de estado emocional negativo.	T7.1044-1046	<p>B: one man eh... bou eh... buy it but the others I don't know if liked! it's a very ... eh... boring and eh... confusing text!</p> <p>M: yes! i see!</p>
		T7.1048-1050	<p>B: in my first lecture i don't understand a thing! i have to read and read and read again!</p> <p>M: yes...</p>
		T7.1184-1185	<p>B: <i>já não posso ver inglês à frente!</i></p> <p>M: [ri-se]</p>
18	- Verbalização de estado emocional positivo.	T3.214-216	<p>B: novo look?</p> <p>G: did you like it?</p> <p>B: new look? yes! i like it... very nice very nice!</p>
19	- Pedido de repetição, pausa ou locução mais lenta.	T6.329-331	<p>B: <i>é duma... família...</i></p> <p>G: is</p> <p>B: <i>péra... healthy é uma...</i></p>
		T6.354-355	<p>G: <i>por... por vinte anos</i></p> <p>B: <i>espera! público</i></p>
		T7.341-345	<p>B: <i>é pulso!</i></p> <p>M:<i>quê?</i></p> <p>G: { <i>n?</i></p> <p>B: [soletra] <i>n.. r.. i.. s..t ?</i></p>

		M: <i>sim!</i>
	T7.411-413	B: eh? M: {bowels G: <i>eu acho que é... de de de... em que em que... não sabes o contexto?</i>
	T7.449-451	G: <i>pode ser ligado a uma gaita de foles por exemplo</i> B: <i>uma quê?xxx</i> G: <i>uma gaita de foles... por exemplo há...</i>
	T7.457-460	G: <i>eu só tenho gentleroan</i> B: <i>quê?</i> M: hem? G: gentleroan ...
	T7.934-936	G: what did the television viewers see... coming off the tgv and why? B: <i>o quê?</i> M: what?
	T7.1027-1029	G: why isn't glennys... embarrassed? B: eh? G: why isn't glennys... embarrassed?
	T7.1105-1106	M: the sssee... the second... is the... B: <i>wait...</i> the second ... the shh...
	T7.1274-1277	G: ehh..why isn't glennys embarrassed? eh because eh... contest judge eh think the paint... is too simple! M: ...yes B: <i>repeat the question?</i>

		T8.708-801	G: não <i>como é que se escreve</i> thought? xxx B: <u>hem?</u> G: <i>como é que se escreve</i> thout? thaute? thought... and she thought... that... william...
20	- Questões de clarificação de dúvidas dirigidas exclusivamente à docente. ⁷	T1.407-410	B: <u>this is to deliver to... to you?</u> Prof. but in here! B: <u>oh... you have this space to...</u> Prof. you can use the back if you want, just that
		T6.399-404	B: <u>teacher!</u> G: marck... <i>a c k ... l o m... a c k l o m...</i> <i>vírgula... dezasseis... eh filho...</i> B: <i>de uma coisa.... não de uns pais... de uns pais influentes...</i> G: <i>que é que foi?</i> B: <i>vou perguntar-lhe sobre as mandíbulas</i> Prof. yes?
		T7.1066-1068	B: when a car is stopped... and then start to move... how do you say that?...

⁷ Serão consideradas as situações em que o aluno se dirige diretamente à professora sem que tivesse sido decidido pelo grupo que iriam pedir a ajuda docente.

			<p>G: ... stop and start to move again?</p> <p>M: wha... the car... the cars</p> <p>B:teacher?</p> <p>G: eh eh... this is the text... this is the text of the... the...</p>
21	- Intervenção não solicitada. ⁸		
22	- Pedido de correção dirigido aos colegas.	T8.523-524	<p>B: <i>suspenso... não sei como é que isso se diz... suspendido... suspendido... suspenso?... suspenso!</i></p>
23	- Pedido de esclarecimento dirigido aos colegas, relativo a discurso docente.		
24	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas.	T1.102-106	<p>B: <u>this is to write?</u></p> <p>G: hmm, hmm you write to here i write from here..... to here yes</p> <p>B: <u>where xxx</u></p> <p>G: to here from here to here</p>
		T1.391-2	<p>B: <u>this is to deliver to teacher?</u></p> <p>G: i think no she needed ...needed with a d... needed to to get...</p>
		T1.427-	<p>B: <u>one?</u></p>

⁸ Uma vez que em contexto de aprendizagem colaborativa é difícil determinar quando se trata de uma intervenção não solicitada, escolhemos aqueles episódios em que existe um diálogo seguido entre dois elementos, e um terceiro elemento interfere na conversa.

	428	G:	no, no, when
	T4 .145	B:	how do you say... how do you say... obrigado?
	T4 .314- 315	B: M:	<u>and then?</u> and then he took it
	T6 .91	B:	pen! <i>como é que se escreve</i> pen pen?
	T6 .118	B:	<i>porque é que não é invento?</i>
	T6 .122	B:	<i>o que é isto standstill?</i>
	T6 .148- 150	B: G:	<u>standstill não se escreve nada?</u> no no no... standstill... write there... standstill... write there...write there! standstill...
	T6 .226- 227	B: G:	<u>no... ehh... academia de belas artes?</u> fine arts...
	T6 .303- 306	B: M: B: G:	<u>cinco... casais domésticos... são... são caseiros</u> <i>para aí não?</i> <i>despediram...</i> <u>deve ser caseiros?</u> <i>caseiros</i>
	T6 .339- 340	B: G:	<i>então é importante?</i> <i>mas rica</i>
	T6 .380- 381	B: G:	<u>no seu... sexaggeeesimo... ano?</u> <i>sex... sexagésimo sex sexagésimo só que é</i> <i>x... sept</i>
	T7 .404- 410	B: G:	bowels... <i>eu acho que são mecos</i>

		<p>M: <i>mecos?</i></p> <p>G: <i>mecos daqueles de...</i></p> <p>B: <i>o que é isso?</i></p> <p>G: <i>em que... daqueles de... como é que se chama aquele jogo?... como é que se chama aquele jogo? bowling!</i></p>
	T7.467-469	<p>G: <i>e depois tenho... fondness ... fondness for the guillotine...</i></p> <p>M: <i>guillotine não é aquela coisa de...</i></p> <p>B: <i>[ri-se] e o que é que está antes?</i></p>
	T7.1055-1058	<p>B: <i>eh eh... [estala a língua] he... one one day.. he... he he arrived? .. she she... he he... uu when a car is stopped... and then... <u>he start to... move? ... what?</u> <u>what do you say?</u></i></p> <p>M: <i>what?</i></p>
	T7.1060-1062	<p>B: <i><u>when a car... is stopped... and then start to move... what? who... how do you say that?</u></i></p> <p>G: <i>...whaa? can you repeat B?</i></p>
	T7.1064-1065	<p>B: <i>when a car is stopped... and then start to move... <u>how do you say that?</u></i></p> <p>G: <i>... stop and start to move again?</i></p>
	T8.448-451	<p>G: <i>infortunately...when when he... travelling... travelling no... when he... went... <i>no meio da floresta... eh...</i></i></p> <p>B: <i><i>o que é que queres dizer?</i></i></p> <p>G: <i><i>como é que eles foram para o meio da floresta pá? his...</i></i></p>
	T8.806-808	<p>B: <i>he already knows about... the... newreporter?</i></p> <p>M: <i><i>péra aí... péra</i></i></p>

			B: <u>what what?</u>
25	- Comentários positivos dos membros do grupo acerca da intervenção do próprio.	T1 .252-57	B: that's a thief G: what... a thief? B: <i>sim</i> G: a burglar is a thief? <u>hey, that's fantastic</u> M: oh! B: i learned it in seeing the sims
		T9 .155-157	B: <u>i I like... i like you... i like you roasted</u> M: [ri-se] G: <u>hihi that's nice!</u>
26	- Comentários negativos após intervenção de colegas.	T6 .534-535	G: [ri-se] weed joint! B: <u>it's not not this... it's joint!</u>
		T6 .578-580	G: got? got? P: <u>then... and smoke a joint!</u> B: <u>now! now you speak!</u> when peter ehh

			say...
		T8.451-455	<p>G: <i>como é que eles foram para o meio da floresta pá? his...</i></p> <p>B: <i>não!</i></p> <p>P: the car... eh... is out of gas... then has...</p> <p>B: no... the car has has broke down... broke down and then... eh... they fall they... fall down... fall</p>
		T8.562-563	<p>M: sustained... <i>tem de ser!</i> ... sustained!</p> <p>B: i don't know what... is mean...</p>
27	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto de colegas.	T7.568-579	<p>M: <i>hi! i'm here! ... not...</i></p> <p><i>{ que é que é para fazer? assim só por acaso?</i></p> <p>B: <i>não sei!</i></p> <p>G: i don't know!</p> <p>M: [ri-se] me... <i>{ me too! me too i don't know</i></p> <p>B: <i>tenho a x dormente ... não sinto a minha x não tenho x neste momento!</i></p> <p>M: oh! B!</p> <p>G: ooi</p> <p>B: <i>é verdade! não tenho x! está dormente!</i></p> <p>M: <i>what? oh</i></p> <p>ahhh... you are completely crazy!</p> <p>B: yes</p>
		T8.768-773	<p>B: <i>despenhado e não sei quê... e depois vem o... o repórter..</i></p>

			<p>P: <i>não! vamos falar numa cena simples e viu na televisão o newsreporter e não sei o quê a a dizer tal tal tal...é mesmo para acabar esta x bmmmm... que é para nos desligarmos isto!...</i></p> <p>B: <i>esta esta... linda composição!</i></p> <p>[riem-se todos]</p>
		T9.466-470	<p>P: <i>posso?</i></p> <p>B: <i>wait! i i see G is writing very concentrated...</i></p> <p>M: <i>yes</i></p> <p>B: <i>his ears are smoking...</i></p> <p>G: <i>[ri-se]</i></p>
28	- Tentativa de chegar a consenso.	T1.235-41	<p>G: <i>it's the first</i></p> <p>M: <i>®read... read®</i></p> <p>B: <i>no</i></p> <p>M: <i>®pera ai®</i></p> <p>B: <i>i think is this one i think is a...</i></p> <p>G: <i>a burglar?</i></p> <p>B: <i>yes, a thief</i></p>
		T7.698-701	<p>B: <i>everyone... the stories? { eh hh understands... eh hh</i></p> <p>M: <i>understands? yes!</i></p> <p>G: <i>yes!</i></p> <p>M: <i>yes!</i></p>
		T7.1000-1005	<p>B: <i>put it... put it... on the... contest... is is a contest... isn't it?</i></p>

			<p>G: ...contest?... ah! contest of arts?</p> <p>B: <u>i think it's eh eh just for fun just for... to see what happened... do you understand?... i think it's a contest! because there was a judge... do you understand G?</u></p> <p>G: yes!</p>
		T9.593-597	<p>G: now i will tell mine!</p> <p>B: why you? ... you... why shouldn't eh... tell my? first?</p> <p>G: because I don't have too much space and i will... you tell yours in eh...</p> <p>B: } but eh... my my story i will... compact... the story [ri-se]</p> <p>G: ah ok... so tell me!</p>
29	- Não aceitar o ponto de vista dos outros.	T7.206-210	<p>M: you can speak in portuguese</p> <p>B: <u>não! only in translation!</u></p> <p>M: ok [boceja]</p> <p>G: no!</p> <p>B: <u>i think so!</u></p>
		T7.940-951	<p>B: <u>...what text is that? is that?</u></p> <p>M: } oi!</p> <p>G: the tgv!</p> <p>M: in the first! is my my text yeah? wait!</p> <p>G: is the second question!... what did the</p>

			<p>television viewers... see coming off the tgv and why?</p> <p>B: <u>ah! hehe is the the... your text!</u></p> <p>G: no!</p> <p>B: <u>yes!</u></p> <p>G: it's the tgv text!</p> <p>M: yes!</p> <p>G: M text!</p>
		T8.523-527	<p>B: <i>suspenso... não sei como é que isso se diz... suspendido... suspendido... suspenso?... suspenso!</i></p> <p>G: <i>olha... nós podemos dizer... he fall in a trap... and a hole became... became...</i></p> <p>B: <i>não! because the trap is is... for... for wolves... not for him!... né?</i></p> <p>P: yeah!</p>
		T8.631-634	<p>P: <i>pá mas estamo-nos a esquecer do</i> hunchback! a hunchback</p> <p>G: a hunchback!</p> <p>P: a hunchback</p> <p>B: <u>no! a scary face</u></p>
		T8.747-750	<p>B: <i>podes dizer também que ele foi falar com... um um num...</i></p> <p>G: <i>perguntar</i></p> <p>M: shhhhhhh!</p> <p>B: <i>não...</i></p>
		T9.144-149	<p>M: ... i'm just stay...</p> <p>B: what?</p> <p>M: for one text... [ri-se] for me! one!</p>

			<p>B: } for me one too because... last... last lesson I stay with two</p> <p>M:</p> <p>oooooh... but you... understand... better... the thing</p>
30	- Aquiescência/ reconhecimento por parte do(s) colega(s) do grupo que o aluno tem razão.	T1.53-4	<p>B: of course xx</p> <p>G: <u>yes, yes</u>... <u>you're totally right</u></p>
		T6.250-251	<p>B: <i>então a impressa ehh... entrou em contacto?</i></p> <p>G: <i>yeah! entrou em contacto com</i></p>
		T6.257-263	<p>P: <i>alguém sabe o que é isto?</i></p> <p>G: <i>empregados</i></p> <p>B: <i>não... nannies é</i></p> <p>G: <i>nannies é ... sempre... é</i></p> <p>B: <i>baby sitter...</i></p> <p>P: <i>é baby sitter!</i></p> <p>M: <i>thanks</i></p>
		T6.305-306	<p>B: <i>deve ser caseiros?</i></p> <p>G: <i>caseiros</i></p>
		T6.305-306	<p>M: look! <i>em três anos despediram...</i></p> <p>B: <i>cinco... caseiros</i></p> <p>M: <i>yes!</i></p> <p>G: <i>cinco caseiros!</i></p>
		T6.315-318	<p>P: <i>como é que vamos traduzir isso?</i></p> <p>B: <i>ama</i></p>

			<p>G: <i>ama...cinco.amas</i></p> <p>P: <i>cinco.amas..</i></p>
		T6.342-343	<p>B: <i>abastada?</i></p> <p>G: <i>abastada! <u>é!</u> deve ser abastada!</i></p>
		T7.313-316	<p>B: <i>ehh... sei mais ou menos... sei mais ou menos deve ser tipo... uma bandeja ou assim uma cena porque ela... levava a bandeja entornou...levava qualquer coisa na mão e <u>entornou-a estás a entender?</u></i></p> <p>G: <i>yeah</i></p>
		T7.1137-1140	<p>G: the last one?</p> <p>B: it... it's your!</p> <p>G: what mistakes did jean holtzer make.... and wi with what results?... yes! <u>that its mine!</u></p>
		T8.663-667	<p>P: <i>não é ing! release! ...</i></p> <p>B: [soletra]r..e..s.. eh h r.e..l..e..a.. release! s..e</p> <p>P: <i><u>é isso é isso é isso!</u></i></p>
31	-Os colegas do grupo desvalorizam/ignoram intervenção do aluno.	T1.151-57	<p>G: the advertising agency</p> <p>M: but i agree with you</p>

			<p>B: but but.... i have almost a hundred per cent sure</p> <p>P: ok</p> <p>G: we will see it xxxx</p> <p>M: ok</p> <p>B: i have almost</p>
		T1.225-6	<p>B: police already are there i think</p> <p>G: <u>no no no no!</u></p>
		T1.474-478	<p>G: i know, but i think they're talking like that with stocke... not stoked</p> <p>B: <u>it's not.....</u></p> <p>M: ok!</p> <p>G: eh in the traffic</p> <p>B: <u>it's not this</u></p>
		T7.1278-1285	<p>G: why isn't glennys.... embarrassed? ai no! we we write... it wrong ...why isn't glennys embarrassed?</p> <p>B: who's glennys?</p> <p>G: why isn't glennys embarrassed?</p> <p>B: i don't know who is... who is glennys!...</p> <p>M: ...glennys?</p> <p>G: eh eh perhaps... because aaaa eh...she knows... that the the paint was done by a kid of... ehh is done.... by his kid</p>
		T8.396-397	<p>B: you can... you can.... put a window! in the car!</p> <p>M: no...window in the...house... at</p>

			the...house
		T8.461-464	<p>G: the car... the car...</p> <p>P: was</p> <p>B:went</p> <p>G: was... out... of gas... and he... crash</p>
		T8.477-481	<p>B: <i>mas não é assim que se escreve!</i></p> <p>G: <i>él é</i></p> <p>P: <i>él é!</i></p> <p>B: xxx holywood <i>é com h!</i></p> <p>P: what a mess! he had to know the... the way... all by... himself</p>
		T8.497-501	<p>P: yeah! when he was walking in the... darkness forest... what darkness... he... in the trap... he fall in the trap... <i>fall não! porque fall é cair...</i></p> <p>B: { <i>he... he went!... he went</i></p> <p>G: <i>é fall é fall! en acho que é</i> fall!</p> <p>M: he fall... then... he... stay suspended</p>
		T8.601-604	<p>B: and he realized that...</p> <p>P: <i>não! agora temos que parar!</i></p> <p>G: yes</p> <p>M: yes</p>
		T8.605-609	<p>P: eh... the wizard?</p> <p>G: the wizard</p> <p>P: get out of the...</p> <p>B: <u>but...</u></p> <p>G: the wizard which ha... has a...</p>

			hunchback... came outside the...
		T8.740-746	<p>P: <i>é que isto não tem nada a ver meu!... esta <u>cena</u></i></p> <p>B: <i><u>newsreporter?</u></i></p> <p>P: <i><u>né? pode-se pode-se dizer... pode-se dizer que ele aqui...</u> [®]</i></p> <p>M: <i><u>® não!... podemos dizer que o carro se despenhou no meio da floresta</u> [®]</i></p> <p>P: <i>é isso! por isso é que eu falei no carro!</i></p>
		T8.758-765	<p>B: <i><u>it is but...</u></i></p> <p>G: <i><u>he... went... home... and he saw</u></i></p> <p>P: <i><u>went...</u></i> saw in the TV</p> <p>B: <i><u>why why why don't we put that the grandmother... are interviewed... by a newsreporter?... because is the... ehh is there</u></i></p> <p>M: <i>because she... i don't know</i></p> <p>G: <i>i don't know either... [ri-se]</i></p> <p>M: <i>[ri-se] <u>fazem perguntas...</u> e eu vou <u>buscar..</u>[ri-se]</i></p>

GRELHA EXTRA QUESTIONÁRIO – DIMENSÃO SOCIAL

INDICADORES	LINHA	TRANSCRIÇÕES
Interpelação direta de um membro específico do grupo	T4.288-289	B: P write
	T4.300-301	G: and he went outside and... with... with his toolbox B: p
	T7.43-44	B: ehh... G G: hey?
	T7.559-561	G: M? B: <u>M? ... P?</u> P: <i>sim?</i>
	T7.559-561	B: G... ehh
	T9.435	B: did you understand G?
	T9.706-707	B: are you writing... your stories G? G: yes
Chamada de atenção a um membro específico do grupo	T4.352	B: is done... G?
	T7.627-628	B: P! speak! talk to us! P i'm listening

	T7.1019-1021	B: are you done G? G: wait! B: ...you have any doubt?
	T9.453-455	B: Pl P: it's my ti... my time? B: <u>tell eh...</u>
	T9.494	B: <i>P! vê lá se falas mais meu!</i>
	T9.550-551	P: { podemos continuar? B: G! G! turn the micro on!
	T9.697	B: P talk to us! ...when you left the... text! left... no!...
Tentativa de fazer com que só se fale inglês no grupo	T7.633-635	P stretcher... <i>não me lembro agora</i> B: in english!... M: in english P!
	T7.636-638	P <i>mas está na ponta da...</i> M: { in english! [ri-se] B: <u>in english!</u>
	T7.723-724	P unaware <i>acho que é...</i> B: <u>in English!</u>
	T8.366-367	P: <i>uma palavrinha pequenina!professora como é que se diz emprestar?</i> B: <u>in english!</u>
	T9.343-344	B: <i>vá... in english... in english!...</i>

		G: <i>assadinha.... com uma laranja na boca!</i>
	T9.346-349	<p>G: <i>com uma laranja também é fixe! e com limão xxx já comeste?</i></p> <p><i>{ peru! peru com limão xxx!</i></p> <p>B: <i>[ri-se] in english! in english!</i></p> <p>G: <i>[ri-se]</i></p>
	T9.353-354	<p>M: <i>vá vamos lá a acabar com estas piadas! ó barbosa! tás daqui tás a levar!</i></p> <p>B: <i>..... in english!</i> <i>in english!</i></p>
	T9.379-380	<p>P: <i>o que é que é para fazer G?</i></p> <p>B: in english!</p>
	T9.732-734	<p>M: <i>i'm burra!</i></p> <p>B: <i>in englishshhhhhh</i></p> <p>M: <i>i'm donkey!</i></p>
Tentar que o grupo fale mais baixo		
Fazer com que o grupo não se disperse e trabalhe na tarefa que lhe foi atribuída	T6.294-296	<p>B: <i>leva! leva! leva!</i></p> <p>P: <i>eu passo para aqui</i></p> <p>B: <i>you....your....leave it....</i></p>
	T6.468-469	<p>M: <i>ok</i></p> <p>B: <i>deliver!</i></p>
	T7.1019-1021	<p>B: <i>are you done G?</i></p> <p>G: <i>wait!</i></p> <p>B: <i>...you have any doubt?</i></p>

	T7.1200-1203	<p>B: G!</p> <p>G: sss what?</p> <p>B: <u>the the... all the questions are... done?</u></p> <p>G: are done yes!</p>
Gestão do tempo	T1.494	B: we have five minutes to do it
	T6.630-631	<p>B: ® <i>olha ainda temos quatro minutos...</i>®</p> <p>G: yes!</p>
	T9.690-692	<p>B: the time is... one minute... one minute!</p> <p>G: { ok</p> <p>M: ® one minute®</p>

3.3 – Grelha Aluno G

**GRELHA DO QUESTIONÁRIO ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA**

PARA ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES

G

N.º	INDICADORES	LINHA	TRANSCRIÇÕES
1	- Respirar fundo/suspirar aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.	T1.25-6	<p>G: this is before yeah this is</p> <p>M: D..... D?</p> <p>G: before yeah this is before so [suspiro] what where is the?</p> <p>B: this is</p> <p>G: he told her the police he took her where is where what is the that you?</p> <p>P: it's not my text</p> <p>B: she's she's i think that she is the first</p> <p>G: i don't think so</p>
		T2.446-451	<p>Prof: yeah! all right! people! if you're ready you can come and xxx again! i'm going to give you a break</p> <p>VM: we are all ready!</p> <p>Prof: xxx ready xxx</p> <p>M: we aren't ready!</p> <p>G: [suspira]</p>
		T2.502-503	<p>G: confusing [suspira] because he said the works in Chelsea for a long time xx i don't know xxx</p>
		T6.670-672	<p>G: [suspira]</p> <p>P: so... he began... he</p>

			G: he began? ... he became...
		T7.476-479	M: <i>não?</i> B: <i>eu tenbo cá nove ou o que é que é!</i> G: <u>[suspira profundamente]</u> M: ui!
		T8.181-183	G: <i>nós temos de fazer uma história... com estas...</i> P: <i>sim já percebi! só estava...</i> G: <i>ah [suspira] P!</i>
2	- Riso/piadas aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.	T2.196-205	G: <u>ohhhhhhh!</u> Prof: xxx to me ah we're going to do a ten minute break G: <u>ihhhhhhh!</u> Prof: and then we'll do the rest of them G: <u>teacher.... you are amazing</u> <u>~~~~~</u> P: and then you'll have the break.... then you're going to have a break [muito ruído de fundo] G: <u>you are a amazing.... an amazing teacher!</u>
		T3.115-118	M: area G: <u>pa papapapapapapa.... area? victoria...</u> i hope... i hope so.... M: i hope so... G: <u>hmm hmmm! sorry! [ri-se]</u>
		T3.273-	B: i think we

		277	<p>G: <u>oh [ri-se]</u></p> <p>B: lost</p> <p>G: <u>[ri-se] it's because of the....</u></p> <p>B: i don't know....</p>
		T4 .273-277	<p>M: twenty minutes... in English!</p> <p>G: <u>oooh man [ri-se]</u></p>
		T4 .105-106	<p>G: true... <u>[ri-se] but i don't know</u></p> <p>P: xxx</p>
		T5 .256-261	<p>M: next page</p> <p>G: we will see teacher!</p> <p>M: next page!</p> <p>G: next page?</p> <p>M: yes</p> <p>G: <u>hihihihihh ooohhhh!!!</u></p>
		T5 .419-422	<p>M: just outside the box he crossed it and mi...raculo..ly ...</p> <p>G: <u>[ri-se] miraculously</u></p> <p>M: {mira... cu....lously</p> <p>G: {miraculously</p>
		T5 .504-508	<p>M: waaaaait!</p> <p>G: what?</p> <p>M: tha...this is second paragraph no?</p> <p>G: <u>ah yes [ri-se]</u></p> <p>M: [ri-se] well... P</p>

		T5.555-557	<p>M: oh my god... what time o'clock? ... well</p> <p>G: hehehe [ri-se]</p> <p>M: ai...<i>tira o microfone de dentro da boca pá...</i> [ri-se] well xxx</p>
		T6.86-90	<p>G: <i>o senhor?</i></p> <p>B: <i>líder... líder</i></p> <p>G: <i>o senhor pen!</i></p> <p>B: ah !</p> <p>G: <i>o senhor pen</i> [ri-se]</p>
		T6.521-523	<p>G: everyone... who lives... help him... <i>toda a gente que vivia em manila?</i> point! talk in English!</p> <p>M: [ri-se]</p>
		T6.524-528	<p>G: stays eh</p> <p>M: stay together and...</p> <p>G: and...</p> <p>P: <i>smoke a joint!</i></p> <p>G: [ri-se] who lives in manila... they all stay together...</p>
		T6.530-534	<p>M: {together... in this cause...</p> <p>G: together... in this cause... and <i>smoke... a weed joint!</i></p> <p>P: [ri-se] OK</p> <p>M: [ri-se]</p> <p>G: [ri-se] <i>weed joint!</i></p>
		T6.647-650	<p>M: shhh!</p> <p>P: in portuguese M! ... <i>era desta!</i></p> <p>G: [ri-se]</p>

			M:	[ri-se]
		T6.719-722	G:	poker
			B:	and you think we can get...
			G:	poker <i>pode ser...</i> pokers and drugs...[ri-se] we are very naughty! yes we are!
		T7.243-252	G:	<i>então e quais é que foram as palavras que não percebeste?</i>
			B:	blob
			G:	lob?
			B:	{ blob [soletra] <i>b..l..o..b..</i>
			G:	blob? ... blob
			M:	<i>não sei</i>
			G:	<u>puzzle bob...</u> bob... lob
			M:	[ri-se]
			G:	<u>puzzle bob...</u> [ri-se]
			B:	[ri-se]
		T7.353-361	M:	loo [soletra] <i>l..o..o..</i>
			B:	{ [ri-se] hem?
			G:	[soletra] <i>l..o..o..</i> loo?
			M:	<i>sim!</i> [ri-se] <i>ou lá ou sei lá</i> [ri-se]
			G:	<u>lol</u> lol!
			M:	lol
			B:	{ <i>não faço a mínima ideia!</i>
			M:	[ri-se]
		T7.496-498	B:	i'm very calm! ... i'm very very relaxed
			G:	<u>beat it beat it tell me what you beat it beat it</u> [canta e assobia] <i>como é M tá-se</i>

			<i>bem?</i> [ri-se e assobia]
		T7.230-233	<p>G: <i>ebh... e o teu?</i></p> <p>M: <i>ebh... o meu era daquele homenzito que tava na casa de banho e que perdeu a... a carteira lá no... na sanita.... do TGV</i> }</p> <p>G: <i>ah malandro!</i></p>
		T7.776-783	<p>M: { you know the stories P?</p> <p>G: xxx of course</p> <p>P: of course not!</p> <p>M: of course not?</p> <p>G: <u>P! you are awaked!</u> [ri-se]</p> <p>M: speak!</p> <p>B: welcome!</p> <p>G: welcome</p>
		T8.186-188	<p>G: { <i>suiço!</i> swiss pen knife é... é... <i>canivete</i></p> <p>P: <i>canivete suiço!</i></p> <p>G: <u><i>com magical powers... to get out you... of difficult situations!</i></u> [ri-se]</p>
		T8.436-440	<p>P: <i>mas isso é rápido ... depois deu-lhe... com a sua.... coisa suiça cortou a rede... e deu-lhe uma cena para a invisibilidade... para os lobos não o verem... a partir daí encontra o lobo e passou o imprevisto... beber o líquido e safou-se... e depois olha! foi lá buscar o... a fruta!</i></p> <p>G: <i>é bué da comprido!...</i> [ri-se] so...eh darknesss... então agora temos de ...</p>
		T8.699-705	<p>P: <i>tá tudo branco!</i></p> <p>B: <i>mas fica doente não é então e depois...</i></p> <p>G: <i>eu lembro-me!...</i></p>

		<p>M: <i>ai!</i></p> <p>P: <i>isto no fundo... é uma... história de drug dealers... é meu... tens aí fruta?...</i></p> <p>M: [ri-se]</p> <p>G: [ri-se] and with the fruit... fruit... fruit... eh... a little of... invisible dust...</p>
	T8.724-729	<p>P: his way... his way back <i>também pode ser...</i></p> <p>G: back... safely</p> <p>M: and faster...</p> <p>G: { ...and... faster [ri-se]</p> <p>B: { and faster... and faster... and faster...</p> <p>M: [ri-se]</p>
	T8.763-765	<p>M: because she... i don't know</p> <p>G: i don't know either... [ri-se]</p> <p>M: [ri-se] <i>fazem perguntas... e eu vou buscar..</i>[ri-se]</p>
	T9.166-169	<p>B: <i>is is is not fair i i want to know what!... it's not fair! I want to know...</i></p> <p>G: <i>private joke</i> [ri-se]</p> <p>M: [ri-se]</p>
	T9.206-209	<p>B: after all.. after all i stay with...</p> <p>G: { <i>after all there was another...</i> <i>after all there was another</i></p> <p>M: stay with just... in one... text [riem-se todos]</p>
	T9.241-246	<p>M: G!</p>

			<p>B: { G will read two...</p> <p>G: i i read? two?</p> <p>B: yes</p> <p>G: <u>two jokes... two private jokes?</u></p> <p>B: <u>you have ehhe... lots of fun</u></p>
		T9.346-349	<p>G: <i>com uma laranja também é fixe! e com limão xx já comeste?</i></p> <p>{ <i>peru! peru com limão xx!</i></p> <p>B: [ri-se] in english! in english!</p> <p>G: [ri-se]</p>
		T9.357-358	<p>B: <i>maroto! ... well I will read it!</i></p> <p>G: [ri-se] <u>lots of fun! ... lots of fun! ...</u> teacher! lots of fun!</p>
		T9.466-470	<p>P: <i>posso?</i></p> <p>B: wait! i i see G is writing very concentrated...</p> <p>M: yes</p> <p>B: his ears are smoking...</p> <p>G: [ri-se]</p>
		T9.667-669	<p>B: and the parrot think that the chickens... say something to him... to be dead... do you understand?</p> <p>G: [ri-se] just a sec... so ehhe...the parrot said... that</p>
3	- Ausência de feedback discursivo durante períodos de interação		

	oral de todos os elementos presentes. ⁹		
4	-Silêncio perante perguntas/comentários explicitamente dirigidos ao próprio.		
5	- Verbalização do próprio estado emocional, ex: estou nervoso/stressado.	T4.103	G: i'm very nervous ®i'm very nervous®
		T6.490-491	G: i'm not a stressed person! for me is like peace and love for everybody and so on...
6	- Proferir frases de auto-encorajamento.	T9.38-40	G: {depends of us... we have to... win again! we have to win again B: {but... but eh... we are definitely the... best group so.... but we are...
7	- Proferir frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	T1.53-4	B: of course xx G: yes, yes you're totally right
		T1.252-57	B: that's a thief

⁹ Dada a subjetividade do indicador, serão consideradas situações em que, estando o aluno em situação de intervir, é o único que não o faz durante 10 ou mais falas dos outros elementos do grupo.

			<p>G: what... a thief?</p> <p>B: <i>sim</i></p> <p>G: a burglar is a thief? <u>hey, that's fantastic</u></p> <p>M: oh!</p> <p>B: i learned it in seeing the sims</p>
		T3 .307-308	<p>G: <u>hmm hmm we are fantastic good</u></p> <p>B: we are the special ones xxx</p>
		T3 .288-290	<p>G: championship? no no! champions! <i>final da liga dos campeões</i> xx</p> <p>B: xx</p> <p>G: <i>oobhh obhhh... boa boa! boa boa!</i></p>
		T5 .15-16	<p>G: <u>M my darling! you're very cute today!</u></p> <p>M: really?</p>
		T5 .31-32	<p>G: <u>all days... all days you are... a very cute person!</u> ehh... so... where is B?</p> <p>M: i don't know</p>
		T5 .240-242	<p>P: his face?</p> <p>M: his face?</p> <p>G: <u>ah yes... yes... very nice!</u></p>
		T5 .325	<p>G: yes! we did the exercise!... you worked very well team! nice work!</p>
		T5 .478-481	<p>P: "she was so miserable that she could couldn't play couldn't play mr stanley had glared at her all the way through the match... it just wasn't fair... why</p>

			shouldn't play football too?"
		G:	<u>that's nice</u>
	T6 .783-784	G:	you are a... <u>you are very intelligent! very good story!</u>
		P:	thank you very nice! ... it's my job! i'm a writer!
	T7 .368-370	G:	<i>não!... é difícil porque a gente não tem a frase toda</i>
		M:	yeah
		G:	<i>se fosse na frase toda se calhar até conseguíamos!</i>
	T7 .623-626	G:	and the eh... the another one?
		B:	{another one?
		M:	{another one is... translate!
		G:	<u>ah ok! that's nice!</u>
	T7 .1358-1359	G:	so we are done boys! we did an excellent job!
		M:	yes
	T8 .130-132	G:	yes! because we... talk! in english!
		B:	we... talk in english?
		G:	<u>we always talk in english... we are fantastic!</u>
	T9 .155-157	B:	i I like... i like you... i like you roasted
		M:	[ri-se]
		G:	hihi that's nice!

8	- Proferir frases negativas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	T4.365-367	<p>B: the sound yes... go to.. leave it teacher ... give it to teacher we can possibly gain bit of more</p> <p>G: <u>i'm not very proud of it!</u></p>
		T7.615-616	<p>B: yeah... but... mine... I don't know...</p> <p>G: <u>you have a lot of them that you don't know...</u></p>
		T7.787-797	<p>M: no? but but he don't know! another... story?</p> <p>B: {he he already see it...</p> <p>M: oh no no another</p> <p>B: he see it in ehh in screen</p> <p>G: {yes</p> <p>M: yes... but...</p> <p>G: <u>but he he... saw it with ehh... eyes closed... because he is sleeping</u></p> <p>M: [ri-se]</p> <p>B: you have to put her fingers... to open it... to open his eyes</p> <p>P open what?</p> <p>G: <u>your eyes!</u></p>
		T7.795-804	<p>B: you have to put her fingers... to open it... to open his eyes</p> <p>P open what?</p> <p>G: your eyes!</p> <p>P ah!</p> <p>B: i tell you what are you going to open... tonight...</p> <p>P uhhhh... look...I don't have the texts... sooooo }</p>

			<p>B:</p> <p>but you see... you see the texts in on the screen!</p> <p>P</p> <p>but I was ... eh...ehh...</p> <p>G:</p> <p><u>so you can imagine it!</u></p>
		T8.645-652	<p>P:</p> <p>to release him... to... from the trap!</p> <p>G:</p> <p>{ release him?</p> <p>B:</p> <p><i>é!...</i></p> <p>G:</p> <p>ehh?</p> <p>B:</p> <p><i>é tudo com é... não leva i</i></p> <p>G:</p> <p>ah!... re.... release... ri...li?</p> <p>B:</p> <p><i>só leva i...i no ing!</i></p> <p>G:</p> <p><u>calma!</u></p>
9	- Silêncio perante a necessidade de o grupo arranjar uma resposta.		
10	- Dizer que acha que a resposta é x.	T2.236	<p>G:</p> <p><u>this one is chief... i guess xxx</u> “repairing and serving meals” xxx “officer’s quarters”</p>
		T2.269	<p>G:</p> <p>ok! this one perhaps is the racing... this is two</p>
		T5.246	<p>G:</p> <p>i think the first one... it’s man... just then a tall heavy man</p>
		T5.256-260	<p>M:</p> <p>there?</p> <p>G:</p> <p>there... <u>i guess!</u> we will see!</p>
		T5.565-567	<p>M:</p> <p>yes... first read... look the first one is the next... the next Saturday... is? is it?</p> <p>G:</p> <p><u>yeah perhaps</u></p>

		T5 .714 - 716	<p>G: ehhh tackle is eh... é tipo... não é falta é... é uma entrada</p> <p>M: sim</p> <p>G: i guess</p>
		T5 .783- 785	<p>G: taking</p> <p>M: i don't know... taking?</p> <p>G: yes I guess it's... P?</p>
		T7 .404- 410	<p>B: bowels...</p> <p>G: <i>eu acho que são mecos</i></p> <p>M: <i>mecos?</i></p> <p>G: <i>mecos daqueles de...</i></p> <p>B: <i>o que é isso?</i></p> <p>G: <i>em que... daqueles de... como é que se chama aquele jogo?... como é que se chama aquele jogo?</i> bowling!</p>
		T7 .411- 413	<p>B: eh?</p> <p>M: {bowels</p> <p>G: <i>eu acho que é... de de de... em que em que... não sabes o contexto?</i></p>

11	- Dizer que não sabe.	T2.292-3	<p>G: “a vet surgery is probably”</p> <p>B: i don’t know, i... the third one</p> <p>G: <u>i don’t know</u></p>
		T2.220-221	<p>M: more? no...</p> <p>G: <u>i don’t know...</u></p>
		T4.108-110	<p>P: she was married?</p> <p>B: eh?</p> <p>G: <u>i don’t know...</u> was she?</p>
		T4.210-211	<p>P: { he realized that the carpet...</p> <p>G: { <u>yes but I don’t know how to say this</u></p>
		T5.204-206	<p>G: they had never seen mr stanley...</p> <p>M: yes!</p> <p>G: <u>i don’t know</u></p>
		T5.559-560	<p>P: [trauteia uma música] <i>então... como é que é?</i></p> <p>G: <u>i don’t know</u></p>
		T5.726-729	<p>G: “all the chapel high”... players... “looked at each other in di dismay... please sir there aren’t any ... said kevin jonhson all the other have gone to play in the rugby compe...” <u>i don’t know...</u> “have gone to play in the rugby competition”</p>
		T5.803	G: i don’t know... kevin passed
		T5.804-805	<p>M: what... what’s mean ahead?</p> <p>G: <u>i don’t know</u></p>

		T5.839-840	G: let me see... <u>i don't know</u> [boceja] M: i don't know too
		T6.555-557	G: stuck... stuck in the metal?... jaw? M: what? G: <u>i don't know!</u>
		T6.715-717	M: <i>como é que se escreve hookers? [ri-se] a tua cara!</i> P: <i>tava aqui... mais para baixo</i> G: <u>i don't know</u>
		T7.266-267	G: {sheer... <u>i don't know!</u> M: {sheer!
		T7.289-290	M: ah pleading... <i>não sei...</i> G: <i>também não faço a mínima</i>
		T7.362-363	G: i don't know... lu... i don't know M: <i>não sei... e leant... [soletra] /..e..a..n..t</i>
		T7.415-416	B: bowels... bowels... G: <i>olha não sei</i>
		T7.461-463	G: gentleroan ... M: <u>gentle...</u> ? G: <i>tipo em vez de dizer gentleman tem aqui gentleroan... e eu não sei o que é que quer dizer...</i>
		T7.464-466	B: roan? G: {roan... <u>não sei...</u> M: {roan?
		T7.470-472	G: fondness [soletra] f..o..n..d..n..e..s..s.. fondness for the guillotine...

			<p>M: i don't know...</p> <p>G: i don't know either...</p>
		T7.568-572	<p>M: hi! i'm here! ... <i>not...</i> <i>que é que é para fazer? assim só por acaso?</i></p> <p>B: <i>não sei!</i></p> <p>G: <u>i don't know!</u></p> <p>M: [ri-se] me... me too! me too i don't know</p>
		T7.729-730	<p>G: loo... <u>i don't know...</u> do you know?</p> <p>P loo?</p>
		T8.101-102	<p>G: a recipe... a pocket calculator that makes decisions for you... a... hunchback ... <i>não sei o que é que é...</i></p>
		T9.139-140	<p>B: do you... do you have... do you have take some notes and?</p> <p>G: yes! i take some notes but <u>now I don't...</u> <u>i don't know what is to do...</u></p>
		T9.142-143	<p>M: ok! is... five! texts? ... no? yes!</p> <p>G: <u>no i don't know...</u></p>
12	- Dizer que não sabe mas que acha que a resposta é x.	T5.823	<p>G: taking ahead? i don't know</p>
		T5.837	<p>G: no i... i guess it's eh... into... into back of the net or... i don't know...</p>
		T6.752-753	<p>G: so... so... so he never never have problems... <u>he never have problems with it...</u> <u>i don't know</u></p>

13	- Verbalização de estado de frustração/emoção negativa perante contradição dos pares.	T9.673-674	B: that chicken in the refrigerator... what they said...
			G: but I don't understand! so... it... it... [voz com tom de riso]
14	- Oposição/não aceitação perante correção fornecida pelos colegas.	T6.688-694	G: he started... he started to.. B: to... eh G: <i>não!</i> B: to... playing poker... <i>é isso? é isso?</i> G: play poker.... poker P: and then he won the open.... G: <u>no! he... he...</u>
15	- Aquiescência/aceitação perante correção fornecida pelos colegas.	T5.619-631	M: six seven three! G: <u>i think is not the correct answer!</u> M: is it... believe in me! G: <u>no because they they... at the four</u> M: é o G e o P.... não! five four G: olha four... olha four the chapelheee M: yes G: they suffer a goal and and... P: <i>qual é a dívida?</i> M: no é five four two G: <u>is five yah</u> M: one six seven three G: <u>yes yes é ok I was wrong... sorry</u>

		T6.601-605	<p>G: the painting because eh hh</p> <p>M: no!</p> <p>G: his value... his value is... eh h... three mores... three more eh h...</p> <p>B: because the the the painting has... has so so much meaning to to give</p> <p>G: ah ok! it could be!... painting and...</p>
		T7.307-308	<p>G: betrayed... eh hhh</p> <p>B: <i>não! tray! [soletra] t..r..a..y</i></p> <p>G: <i>ah pois! não sei se é traído...</i></p>
		T7.1137-1140	<p>G: the last one?</p> <p>B: it... it's your!</p> <p>G: what mistakes did jean holtzer make... and wi with what results?... yes! that its mine!</p>
		T8.195-199	<p>M: <i>ele entrou... numa floresta e depois com o canivete que traz poderes mágicos... ficou invisível</i></p> <p>G: ficou invisível e xxx</p> <p>M: <i>não! ficou invisível para escapar dele....</i></p> <p>G: ok!</p>
		T8.327-329	<p>G: a magic walkman or a...</p> <p>P: <i>primeiro isto! é magic walkman</i></p> <p>G: yeah</p>
		T8.348-350	<p>G: so that we...</p> <p>P: so that... he!</p> <p>G: he</p>
		T8.400-403	<p>G: and wha...and eh h.... and a swiss penknife</p>

			<p>P: <i>não! a swiss... a... a swiss foi quando ele se despenhar na floresta! depois vem... porque ele já tinha...</i></p> <p>G: ok</p>
16	- Verbalização da situação de tensão.	T6.27-30	<p>G: <u>try to make... try to make you mine...</u></p> <p>M: hey G!</p> <p>G: <u>hiii you're very nervous today! podem falar em português bora lá falar em português</u> [canta]</p>
		T6.463-465	<p>M: <i>ehhhh... onde é que tá? away at border school... no final do parágrafo? ele não quer xx ? ou não foi à escola ou ...[suspira]</i></p> <p>G: <i>pode ser! take it easy!</i></p>
22	- Verbalização de estado emocional negativo.	T3.248-251	<p>M: this one is very</p> <p>G: <u>heeehhh... yes... this one is boring</u></p> <p>M: this one is very boring</p> <p>G: heeehhh</p>
		T6.480-485	<p>Prof: [a falar com toda a turma] ok! right now you invent a brilliant finish for the paragraph... you're allowed to use the line you have in there ok? just to finish use the line you have in there... right? finish those paragraphs in an intelligent way... <u>can you do it?</u></p> <p>G: <u>i don't know... i'm very tired!</u></p> <p>B: me too</p>

18	- Verbalização de estado emocional positivo.	T5.662-663	G: part of the story and try to fill in the blanks listen to it and check your answers... <u>ooh that's nice...</u> it's the same exercise that we... we did
		T9.203-205	[entra o P] B: <i>olha! olha!</i> G: <i>hiiiiiiii! espetáculo.pá! espetáculo meu!</i>
		T9.511-513	G: so! ... P! tell me! your story! i'm very excited! P: ok... there there was a boy... that ehh... was doing an exam... in the class... and the time is up...
19	- Pedido de repetição, pausa ou locução mais lenta.	T4.264-265	B: <i>tu punbas</i> eh the the G: <u>wait...</u> no one can
		T4.288-289	B: open the... G: <u>péra...</u> eddie finished his job ...
		T5.59-60	M: because? G: <u>ehhh... wait just wait just a second</u>
		T5.298-303	M: eh hh pleased G: <u>hem?</u> M: pleased G: <u>please?</u> M: pleased.... <i>é o que a marcele tem!</i> P: <i>é como se fosse please mas com ed</i>
		T5.496-497	M: now... now!

		G: <u>wait just a second...</u> “next
	T5 .735-737	M: look! in the sentence he should have been sent off for a... foul... like that ? G: <u>what? what? what you said?</u> P: repeat
	T6 .135-137	B: <i>pr’a capital</i> G: <u>hem?</u> B: <i>pr’a capital</i>
	T7 .337-340	G: <i>o que é que tens mais?</i> M: wrist G: <u>wrist?</u> M: <i>sim... [soletra]w.. r.. i.. s..t</i>
	T7 .341-345	B: <i>é pulso!</i> M: <i>quê?</i> G: <u>~~~~~</u> { <i>w?</i> B: [soletra]w.. r.. i.. s..t ? M: <i>sim!</i>
	T7 .1057-1059	B: eh eh... [estala a língua] he... one one day.. he... he he arrived? .. she she... he he... uu when a car is stopped... and then... he start to... move? ... what? what do you say? M: what? G: <i>como é que é?</i>
	T7 .1060-1062	B: when a car... is stopped... and then start to move... what? who...how do you say that?...

		G: ...whaa? can you repeat B?
	T8.458-460	P: out of gas G: ...out of gas? P: out... of gas
	T9.101-103	M: [ri-se]o jantareco é nosso! olha! o jantar... o jantar... read the words G! G: ...what? M: read... this... for us
	T9.103-105	M: {read... this... for us G: the words?... <u>ok wait just a second</u> M: ok... ok
	T9.408-411	G: one ...thirty two years old man? M: yes G: what? M: no! yes! and... he he single...
	T9.456-457	G: wait! wait! i have to to write! wait! P: ok
	T9.480-481	M: G? G: wait
	T9.541-543	P: yes! he was dis... class... if... qui... qui... he has been...disqualified G: <u>ok wait just a second...</u> “when he finally”
	T9.628-630	B: ehhh put it... put... put it in and ehh...closed the door but ehhh... almost instantly he ... she... he... opened it again... ehhhhh...

			G: <i>...para aí...</i>
20	- Questões de clarificação de dúvidas dirigidas exclusivamente à docente. ¹⁰	T2 .249-256	M: ship's ... G: xxx no... it's not... G: <u>this is different words... teacher?</u> Prof. no! G: <u>ship's chief is the same?</u> Prof. no! this is one x G: ah, ok
		T3 .41-47	M: oh... ok! it was the champions league... G: final... and and we was... <u>teacher, can we talk eh eh... in the second person?</u> Prof. in in whatever person you choose! be creative! you can be very creative with a dialogue with a text! G: <u>but can... we can talk... that we are...</u> Prof. yes... yes! but you are xxx
		T3 .78-79	G: <u>teacher! teacher! beckham... ehhh... is with an h?</u> Prof. i cannot tell you!
		T7 .661-667	M: and... bowels? G: P P... don't have any texts? B: {no i stay stay with two texts

¹⁰ Serão consideradas as situações em que o aluno se dirige diretamente à professora sem que tivesse sido decidido pelo grupo que iriam pedir a ajuda docente.

			<p>M: bowels</p> <p>G: two texts? <i>então!</i> give one to P!</p> <p>B: i don't have it!</p> <p>G: teacher! teacher! teacher! P don't have any texts! ...</p>
		T8.148-158	<p>G: what happened?</p> <p>M: <i>é hoje, P! é hoje que a gente ganha!</i></p> <p>G: a wizard... a wolf...</p> <p>M: <i>o que é que é wizard?</i></p> <p>G: wizard? <i>é um feiticeiro!</i>... so...</p> <p>M: ... harry potter!</p> <p>G: recipe? ... recipe? ... recipe? ... teacher! what is a a... recipe?</p> <p>Prof. what is a...?</p> <p>G: recipe? recipe? recipe?</p> <p>Prof. a recipe? <i>uma receita!</i></p> <p>M: ah!</p>
		T8.304-308	<p>P: <i>vamos usar primeiro o mágico.... eh... eh...</i></p> <p>G: teacher! ... <i>vou perguntar se... se o pocket calculator...</i></p> <p>[a falar com a professora]eh... this one! a pocket calculator that makes decisions for you... eh... can we... change it?</p> <p>Prof. calculator nothing... exactly like this... a pocket</p>
		T8.671-673	<p>P: <i>à fruta!</i></p> <p>B: <i>à fruta?</i></p> <p>G: teacher? can we write? the end?...</p>

		T9.79-86	<p>B: today i i will i will stay with with one text on... only!</p> <p>G: ok...</p> <p>M: ...do what?</p> <p>B: what is to do? ... <i>sabrina? menos! sabrina cala-te! fala baixo!</i></p> <p>G: <u>teacher!</u> { <u>can teacher!</u> <u>teacher!</u> ... <u>teacher!</u></p> <p>B: { G! ... tell to sabrina to... to speak... low.. how do you say <i>baixo</i>?</p> <p>G: <u>TEACHER! TEACHER?</u> <u>can we take... notes after?</u> <u>yes?</u></p>
21	- Intervenção não solicitada. ¹¹		
22	- Pedido de correção dirigido aos colegas.	T6.500-501	<p>G: decided ehhehhh hmmmmm“bring the capital manilla to a standstill” ... help me dude!</p>
		T6.555-557	<p>G: stuck... <u>stuck in the metal?</u>...<u>jaw?</u></p> <p>M: what?</p> <p>G: i don't know!</p>
		T6.572-576	<p>G: <u>stuck?</u></p> <p>P: then smoke a joint</p> <p>G: <u>stuck?</u></p> <p>B: é get stuck</p> <p>G: <u>get stuck?</u></p>

¹¹ Uma vez que em contexto de aprendizagem colaborativa é difícil determinar quando se trata de uma intervenção não solicitada, escolhemos aqueles episódios em que existe um diálogo seguido entre dois elementos, e um terceiro elemento interfere na conversa.

		T8.247-248	G: ... house... he... <i>encontrou</i> ... find? P: he found her...
		T8.379-380	G: she also... borrow? <i>assim</i> ? borrow? B: [soletra] b..o..r..r..o..w
		T8.482-486	G: what a mess? eh? <i>com com... esses se calhar?</i> B: [soletra] m..e...s...s.. G: ahhh? B: [soletra] m..e...s...s.. G: mess
		T8.515-517	G: fall? <i>mas é passado ou é presente?</i> fall... fell... i don't know P: fall... B: i i think it's the same
		T8.800-801	G: <i>como é que se escreve</i> thout? thaute? thought... and she thought... that... william...
23	- Pedido de esclarecimento dirigido aos colegas, relativo a discurso docente.	T3.50-52	G: what is a fitter? what is a fitter? do you listen to this one teacher rita about what is a fitter? M: it's... eeeehhh
		T9.74-78	G: M... did... did you... know? M: what? G: what is to do?

			<p>M: me?</p> <p>G: <u>yes! did you know?</u></p>
24	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas.	T1 .247-54	<p>G: <u>i don't know what is a burglar...</u></p> <p>M: [®]"he wanted to meet her outside"[®] what is a burglar?</p> <p>G: i don't</p> <p>B: what?</p> <p>G: burglar</p> <p>B: that's a thief</p> <p>G: what... a thief?</p> <p>B: <i>sim</i></p>
		T1 .340-42	<p>G: <u>joanne, joana..... joana ou joanne?</u></p> <p>B: joanne</p> <p>G: joanne</p>
		T1 .450-2	<p>G: <u>so she was..... she was..... late to her tennis..... tennis lesson, no?</u></p> <p>B: tennis... lesson... i think</p> <p>M: yes</p>
		T2 .228-32	<p>G: <u>that's two... it's two words... you know that guy in the fields... football</u></p>

			<p>game?</p> <p>M: yeah</p> <p>G: in the fields... the green? ... the green?</p> <p>M: ai ... i i i i know xxx</p>
		T4.110-114	<p>G: i don't know... was she?</p> <p>P: xxx</p> <p>G: was she?</p> <p>B: mrs</p> <p>G: was she... was she married?</p>
		T4.278-279	<p>G: ehbb now it's my part?</p> <p>B: yes</p>
		T4.295-296	<p>G: then he went outside... do you know?</p> <p>P: yes</p>
		T5.56-57	<p>G: one é o goal?</p> <p>M: yes... i I don't know...</p>
		T5.158-160	<p>G: where is where is... the second part of the story?</p> <p>M: i don't know.... ó renato tens algum um lápis que me emprestes? não não! então só tens esse... tens? tu vê lá! [ri-se]</p>
		T5.168-169	<p>G: just then a tall heavy what?</p> <p>M: i don't know... football... ehbb... heavy....what's mean heavy?</p>
		T5.187-189	<p>G: i'm in charge of the ... ma... manager? manager? qual é...how we say... treinador? P?</p> <p>P: treinador? manager</p>

		T5 .230-235	<p>G: practice... Donna stood behind stevie hamilton and waited for her turn then she heard mr stanley shouting and waving his arms his... was bright... his hair... his... was bright red... he sounded... his voice? no! <u>ehhh his hair? was bright red?</u></p> <p>M: what?</p> <p>G: <u>his his hair was bright red?</u></p>
		T5 .230-235	<p>G: in sports kite strode across the field he came over... yes man! man the first one! just then... a tall <i>um alto e pesado homem</i> in sports kite... strode across the field<i>atravessou o campo</i> he came over to the football pitch and called everyone... <i>não é?</i></p> <p>M: maybe...</p>
		T5 .742-743	<p>G: <u>é tackle!</u> é foul ou tackle?</p> <p>P: shouldn't have been sent off for a foul... <i>acho que é mais</i> fault</p>
		T5 .808-809	<p>G: <u>the ball was taking ahead?</u></p> <p>M: wait...in the first sentence eh... <i>está...</i></p>
		T6 .119-121	<p>G: <u>the capital?</u></p> <p>P: <i>a capital</i></p> <p>G: <i>é?</i></p>
		T6 .154-156	<p>G: “the TGV, monsieur X accidentally dropped his wallet into the metal jaws of”... wallet... <u><i>o que é que é wallet?</i></u></p> <p>B: wallet carteira</p>
		T6 .213-215	<p>B: <i>comprou!</i></p> <p>G: bought?</p>

			B: bought... <i>é de buy!</i>
		T6.440-441	G: <i>dentro das mandíbulas de metal da casa de bambo?</i> M: <i>meto aqui...</i>
		T6.448-451	G: <i>de pais humildes... sent away to boarding school... i... don't know what is it...</i> B: boarding é... <i>não é quadro? ... então boarding é quadro!</i> M: boarding é quadro
		T6.707-708	G: in poker... in poker and in hoekers... <i>how we write?</i> B: hoekers... h w c ... a o c k e d
		T7.413-414	G: <i>eu acho que é... de de de... em que em que... não sabes o contexto?</i> M: <i>não... não</i>
		T7.623-626	G: <i>and the chhh... the another one?</i> B: {another one? M: {another one is... translate! G: ah ok! that's nice!
		T7.729-730	G: loo... i don't know... <i>do you know?</i> P loo?
		T7.924-928	G: <i>and from who who?</i> B: from who? G: <i>from who no! from... he can't take his hand? from... the...</i> B: {from the metal jaws M: {the metal jaws!
		T7.934-	G: <i>what did the television viewers see...</i>

		936	<p><u>coming off the tgv and why?</u></p> <p>B: <i>o quê?</i></p> <p>M: what?</p>
		T7.937-939	<p>G: <u>what did the television viewers see... coming off... coming off the tgv and why?</u></p> <p>M: the fireman... <i>no!</i>... see the...</p>
		T7.1031-1033	<p>G: <u>glennys?</u></p> <p>B: ...glennys?</p> <p>G: ...yes... <u>who is that?</u></p>
		T7.1108-1111	<p>B: eh hh... mrs davison dropped coffee or... water... i i don't... i don't remember... in the... in the legs of one of one the visitor</p> <p>G: <u>coff...but is coffee or water?</u></p> <p>B: i don't know</p>
		T8.134-136	<p>G: <i>como é que é?</i></p> <p>B: i have to give...</p> <p>M: <i>o que é que é para escrever?</i></p>
		T8.494-495	<p>G: by himself walking... <i>então o que vamos pôr agora?</i></p> <p>P: now he went...</p>
		T8.508-509	<p>G: by himself walking... eh... <i>como é que vamos continuar?</i></p> <p>B: me... hehe! in the way... <i>ou</i> ... he went in the ... in the... in the trap...</p>
		T8.717-718	<p>G: to... <i>como é que dizem isto?...</i></p> <p>M: ... to come home...</p>
		T8.798-	<p>G: não <i>como é que se escreve</i> thought? xxx</p>

		799	B: hem?
		T8.815-818	G: which... wi... will... gave her... a new life? B: will take the ... G: will take her! B: her life!
		T9.408-409	G: <u>one...thirty two years old man?</u> M: yes
		T9.539-543	G: refused? { he... the teacher... the teacher M: i don't think oh! look! P: yes! he was dis... class... if... qui... qui... he has been...disqualified
25	- Comentários positivos dos membros do grupo acerca da intervenção do próprio.	T9.423-428	G: don't like... M: don't like G: his mother don't like the M: don't like the girl! G: yes! M: <u>fine!</u> and eh... [estala a língua]then.... he.... find another girl...

26	- Comentários negativos após intervenção de colegas.	T6.135-138	<p>B: <i>pr'a capital</i></p> <p>G: <i>hem?</i></p> <p>B: <i>pr'a capital</i></p> <p>G: <i>não tem muito significado!</i></p>
		T6.266-273	<p>P: <i>então não é nenhuma?</i></p> <p>G: <i>não é nenhuma? percebes as outras todas?</i></p> <p>P: <i>percebes tudo?</i></p> <p>B: <i>é isso</i></p> <p>P: <i>x</i></p> <p>G: <i>não sei se é!</i></p> <p>B: <i>isso agora não interessa!</i></p> <p>G: <i>já que temos cinco palavras... vamos utilizar... qual é a crise?</i></p>
		T6.540-543	<p>M: <i>he... he</i></p> <p>P: <i>he try to get eh</i></p> <p>G: <i>não</i></p> <p>M: <i>no first... first he tried</i></p>
		T6.643-646	<p>M: <i>and you don't... xx ... tá a perceber?[ri-se]</i></p> <p>P: <i>o quê? o que é que disseste?</i></p> <p>M: <i>[ri-se]</i></p> <p>G: <i>calem-se!</i></p>

		T8. 630-635	<p>B: after that... he he he... apologized... and then give him a pocket calculator</p> <p>M: a pen!</p> <p>B: a pen não!</p> <p>P: não não!... she knew intimately</p>
27	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto de colegas.	T9. 144-154	<p>M: ... i'm just stay...</p> <p>B: what?</p> <p>M: for one text... [ri-se] for me! one!</p> <p>B: { for me one too because... last... last lesson I stay with two</p> <p>M: { ooooooh... but you... understand... better... the thing</p> <p>G: do you like roast pork? roast pork? do you...</p> <p>B: yes</p> <p>G: did you like?</p> <p>M: { yes... i like</p> <p>G: i like it!</p>

28	- Tentativa de chegar a consenso.	T3.162-170	<p>G: <u>we will talk about... no</u></p> <p>M: yes... ohh... but there is a... put temptation! put temptation!</p> <p>G: <u>no we ehhhh</u></p> <p>M: ® xxx do caviar e que está muito bonito e xxxxx®</p> <p>G: <u>não! nós... eles não estão os dois no mesmo sítio</u></p> <p>M: <u>estão estão....</u></p> <p>G: <u>a ver</u></p> <p>M: <u>a ver</u></p> <p>G: <u>pronto</u></p>
		T6.64-66	<p>G: <u>queres escrever tu?... anda lá</u></p> <p>M: <u>hii não me apetece</u></p> <p>G: <u>anda lá</u></p>
		T7.268-278	<p>B: unaware</p> <p>G: <u>ware?</u></p> <p>B: unaware</p> <p>G: {unware?</p> <p>M: {unware?</p> <p>B: [soletra] <u>u..n..a..w..r..a..r..e..</u></p> <p>G: <u>wear é... vestir... Ehh wear roupa</u></p> <p>B: {unware... una... unaware</p> <p>G: <u>unwear é ao contrário</u></p> <p>M: <u>é despido</u></p> <p>G: <u>é é capaz de ser</u></p>

		<p>T7.872 891</p>	<p>G: <u>so... what happened when monsieur ex tried to... re retrieve his wallet?</u></p> <p>B: <u>he... he can't... he can't...</u> take... take not... his hand</p> <p>G: <u>from the...</u></p> <p>M: <u>he can't</u> be...</p> <p>G: <u>it's your story?</u></p> <p>M: <u>because the metal jaws... ai! eh hh is my story!</u></p> <p>G: <u>ok</u></p> <p>M: <u>because the metal jaws.... nee é? yes! mas tá tá</u></p> <p>B: <u>but i i i read</u></p> <p>G: <u>what happened? what happened? when monsieur ex tried to retrieve his wallet?</u></p> <p>M: <u>ehhhh... what happened?</u></p> <p>G: <u>sim!... yes!</u></p> <p>M: <u>oi! my god! ... é isso que eu tou a pensar... não sei... tou tou a ver se</u></p> <p>G: <u>he get... he get stucked?</u></p> <p>M: <u>ai yes! i think the... i think your hand is the...</u></p> <p>B: <u>his hand is stuck he can't he can't get it out.... at the wrist</u></p> <p>M: <u>is stuck... eh h</u> <u>yes! your wrist eh hhh wrist in... preso</u></p> <p>G: <u>so... take it easy... when..</u></p>
		<p>T7.1226 1243</p>	<p>G: <u>so... first... first question... what happened na when monsieur ex tried to retrieve his wallet?</u></p>

			<p>when monsieur monsieur ex tried to retrieve his wallet... he got stucked...</p> <p>B: { junior! it's not... <i>não vale copiar!</i> [a falar com um aluno exterior ao grupo]</p> <p>M: he get stucked?</p> <p>G: he get stucked at the... at the toilet... toilet? and he can't take ehhe...</p> <p>M: yes... no.... stuck? ... stuck at the toilet?</p> <p>B: { yes! stuck!.. é... ehhe... preso</p> <p>G: <u>yes! stuck é preso!</u></p> <p>M: but!... but the stuck is the... your wrist!</p> <p>G: <u>yes!</u></p> <p>B: the hand... theeeee... eeeer his arm!</p> <p>G: { i i can put ehhe... he get stucked ehhe...</p> <p>M: ok! ok!</p> <p>G: in... the toilet... and he can't take... his hand... from the metal jaws!</p> <p>M: ok!</p>
		T8.751-756	<p>G: when he... when he returned... ehhehh... when he returned home... eh... he gave... the fruit...</p> <p>P: <i>não! tens de falar na cena... que a avó tava a ficar preocupada... viu na televisão... as notícias do do...</i></p> <p>G: <i>depois falamos no resto...</i></p> <p>P: <i>e entretanto ele entra pela porta e dá-lhe fruta!...</i></p>
		T9.412-422	<p>G: ehhe...you can... tell me...</p> <p>M: what? ... what?</p>

			<p>G: ehhhh... tell me all the story eh don't... you you are tell me eh... just the point!</p> <p>M: yes... wait... and... the friends question... if... if he... don't eh... don't have... wait!... wait... have a... find a... sss... find the... the... ideal woman! for married!</p> <p>G: {ah ok! ok ok! ... they asked him if he find... an ideal woman</p> <p>M: and... eh yes!</p> <p>and eh... he tell that the... that eh... yes!... find but... eh mother don't like her!</p>
		T9.593-597	<p>G: now i will tell mine!</p> <p>B: why you? ... you... why shouldn't eh... tell my? first?</p> <p>G: because I don't have too much space and i will... you tell yours in eh...</p> <p>B: {but eh... my my story i will... compact... the story [ri-se]</p> <p>G: ah ok... so tell me!</p>
29	- Não aceitar o ponto de vista dos outros.	T1.220-223	<p>B: no! because when she arrives</p> <p>M: shhhhh</p> <p>B: police already are there i think</p> <p>G: <u>no no no no!</u></p>
		T6.343-348	<p>G: <i>abastada! é! deve ser abastada!</i></p> <p>B: [ri-se] xau!</p>

			<p>G: <i>não... a sério! deve ser</i></p> <p>B: <i>eu punha x!</i></p> <p>G: <i>não! mas é wealthy... não é com h é com w... deve ser abastada... é deixa estar abastada</i></p>
		T6.450-454	<p>G: <i>de pais humildes... sent away to boarding school... i... don't know what is it...</i></p> <p>B: <i>boarding é... não é quadro? ... então boarding é quadro!</i></p> <p>M: <i>boarding é quadro</i></p> <p>G: <i>and away at boarding school... longe de... da escola...deixa espaço que depois vemos ...tinha... tinha pouco dinheiro... para ele próprio... pouco dinheiro para ele próprio... vírgula, vírgula, apesar...</i></p>
		T8.434-440	<p>G: <i>mas olha que isso já é muito! a gente tem pouco....</i></p> <p>M: <i>então achas que temos pouco? olha...</i></p> <p>P: <i>mas isso é rápido ... depois deu-lhe... com a sua.... coisa suíça cortou a rede... e deu-lhe uma cena para a invisibilidade... para os lobos não o verem... a partir daí encontra o lobo e passou o imprevisto...bebeu o líquido e safon-se... e depois olha! foi lá buscar o... a fruta!</i></p> <p>G: <i>é bué da comprido!... [ri-se] so...eh darknesss... então agora temos de ...</i></p>
30	- Aquiescência/ reconhecimento por parte do(s) colega(s) do grupo que o aluno tem razão.	T1.179-80	<p>G: <i>®i think she's stuck®</i></p> <p>B: <i>®yes.yes®</i></p>
		T6.343-348	<p>G: <i>pois...filho de... filho de pais humildes... não não! é afluentes</i></p> <p>B: <i>é isso é! é isso!</i></p>

		T7.1260-1264	<p>G: how did the rhythm of trees... come to appear... at the manchester academy of fine arts? the rhythm of trees appeared at the manchester academy of fine arts after eh... eh... painters mother eh... put it in aaaa art contest?... yes?</p> <p>M: yes... i think so</p>
		T8.241-243	<p>P: when he saw... the grandmother... she...</p> <p>G: appears?</p> <p>P: she appears! <i>é isso!</i></p>
		T8.583-584	<p>G: then he realized that... have his... swiss... penknife...</p> <p>B: yes.yes.yes... and then cut cut cut the net... and then fall down</p>
31	-Os colegas do grupo desvalorizam/ignoram intervenção do aluno.	T7.108-115	<p>M: ok</p> <p>G: so... so is it...</p> <p>B: i read the texts... <i>não é?</i> is it?</p> <p>M: is you B! ... i decide!</p> <p>B: but my... [estala a língua] my capaci... i {don't... [estala a língua] eh... remember</p> <p>G: you can! you can take information from eh...</p> <p>B: yes! i i can't...</p>
		T8.174-177	<p>G: once upon a time... we are walking in the forest... eh... forest...</p> <p>M: <i>não!</i></p> <p>P: <i>então? não pode ser?</i></p>

			<p>G: <u>mickey? nesta?</u></p> <p>M: <u>xx nesta não xxx</u></p>
		T8.470-474	<p>G: <u>the wood</u></p> <p>P: <u>on forest...</u></p> <p>B: <u>... to the deep</u></p> <p>G: <u>into the forest?</u></p> <p>M: <u>no!</u></p>
		T8.510-512	<p>G: <u>he went...</u></p> <p>B: no! in the way! <i>tipo... no caminho... ele caiu... eu acho que não é.... não é... I think...</i></p>
		T8.523-527	<p>B: <i>suspenso... não sei como é que isso se diz... suspendido... suspendido... suspenso?... suspenso!</i></p> <p>G: <i>olha... nós podemos dizer... he fall in a trap... and a hole became... became...</i></p> <p>B: <i>não! because the trap is is... for... for wolves... not for him!... né?</i></p> <p>P: <u>yeah!</u></p>

GRELHA EXTRA QUESTIONÁRIO – DIMENSÃO SOCIAL

INDICADORES	LINHA	TRANSCRIÇÕES
Interpelação direta de um membro específico do grupo	T1.142-44	<p>B: i think is advertising agency i think xxxx it's D xxx</p> <p>G: <u>what you think, M?</u></p>

		M:	i don't have idea
	T1 .309-16	G: B: G: M: B: G: P: G:	<u>P</u> is going to work <u>write</u> ®ok® no! write you you are going to write <u>write you</u> xx that i like oh!
	T4 .90-95	G: B: G: B: G:	<u>did you...</u> eh hh teacher eehh... [muito ruído de fundo] <u>did you understand?...</u> <u>understood?</u> yes the... x yes very important <u>then you write it</u>
	T4 .90-95	G: P:	<u>P!</u> <i>vocês querem que eu continue?</i>
	T5 .90-95	G: M: P: G:	<u>M!</u> yes? hello teacher [ri-se] <u>have you have you... did the exercise?</u>
	T5 .151-155	G: M:	<u>ahhh... P... are you..</u> i need a pencil!

		<p>G: <u>are you there?</u></p> <p>M: i need...</p> <p>P: <i>yeah, yeah... tava com o microfone desligado</i></p>
	T5.187-189	<p>G: i'm in charge of the ... ma... manager? manager? qual é...how we say... <i>treinador?</i> <u>P?</u></p> <p>P: treinador? manager</p>
	T5.390-392	<p>G: <u>M</u></p> <p>M: yes?</p> <p>G: you read first</p>
	T5.462	<p>G: goal! P</p>
	T5.472-473	<p>G: <u>M!</u></p> <p>P: “donna stood “ eh?</p>
	T5.702-703	<p>G: <u>what do you think P?</u></p> <p>P: i don't know</p>
	T5.785-788	<p>G: yes I guess it's... <u>P?</u></p> <p>M: taking</p> <p>G: <u>P?</u></p> <p>P: yeah taking or dressing</p>
	T6.275-277	<p>G: $\left\{ \begin{array}{l} \textit{mete} \dots \\ \textit{os milionários} \end{array} \right.$</p> <p>M:</p> <p>G: <i>mete aí</i> P</p>
	T7.198	<p>G: eh... <i>então?</i> B?</p>
	T7.253-254	<p>G: <i>e tu</i> <u>M?</u></p> <p>M: eh... stretcher</p>

	T7.559-561	G: M? B: M? ... P? P: sim?
	T9.16-17	G: and you B? B: yes... i... i...think so
	T9.74-75	G: M... did... did you... know? M: what?
	T9.164-165	G: ó B? B? ... B?... B? probably probably for M eh.. if we eat... if we eat M roast it will be
	T9.373-374	G: tell me! M... please! M: wait! my text is b!
	T9.397-398	G: P? P: yes?
	T9.397-398	G: so M? you are the first one? M: yes
	T9.511-513	G: so! ... P! tell me! your story! i'm very excited! P: ok... there there was a boy... that eh... was doing an exam... in the class... and the time is up...
	T9.638	G: what what B? closed the door and open opened it again?
Chamada de atenção a um membro específico do grupo	T5.143-145	G: P! wake up! M: não? G: P wake up

	T5.509-510	G: P P: <i>son en? ... “fantastic! (..)“</i>
	T7.565-567	B: <u>no thanks got insane that the memory</u> <u>remain... ash to ash... dust to dust... the</u> <u>memory remain</u> G: <u>B! please!</u>
Tentativa de fazer com que só se fale inglês no grupo	T6.521-523	G: <i>everyone... who lives... help him... toda a gente que vivia em manila? point! talk in English!</i> M: [ri-se]
	T7.10-11	M: <i>olha! nós vamos ler...</i> G: <i>hee....in english! please!</i>
	T8.98-100	M: <i>®pervebeste?®</i> G: <i>yes! because we... talk! in english!</i>
Tentar que o grupo fale mais baixo	T8.735-736	P: <i>a avó começou a ficar preocupada que ele nunca mais vinha</i> G: <i>®fala mais baixo!®</i>
Fazer com que o grupo não se disperse e trabalhe na	T2.135-136	G: <i>everything? so.... we need to do this! @anda lá! @</i> M: <i>ehhh... and the game... begin... now this the</i>

tarefa que lhe foi atribuída		game begin
	T3 .77-78	B: <i>a primeira parte é minha</i> G: <u>write... write!</u>
	T5 .396-398	G: let's go M: ok i i read G: ok... let's go
	T6 .202	G: continue... "one day barnaby blacker bought"
	T6 .283-285	G: <i>já se mete aí... vai lá entregar</i> P: <i>já entreguei</i> G: <i>já? entrega então a outra...</i>
	T6 .372-373	M: <i>mandíbulas de metal?</i> G: <i>continua!</i>
	T6 .434-435	G: <i>ok... já escreveste isso. não já? escreve as outras!</i> M: <i>falta esta ... metal jaws... como é que era? era assim?</i>
	T8 .297-299	G: {will... cure... her! P: {cure... her G: next!
	T8 .778-780	P: <i>parece que sim! ... mas não! se fosse em português era mais fácil!</i> B: <i>mesmo assim! eu nem em português!</i> G: <i>mexe-te!</i>

Gestão do tempo	T1.204-207	G: <u>ten minutes... ten minutes</u> B: and and now? G: <u>i don't know, perhaps ten minutes</u> <u>..... she say... i will be here in ten minutes</u>
	T2.312	G: ten minutes?
	T3.278-279	G: ok.... hmmm <u>time? time? start start writing dear!</u> M: give me! give me!
	T4.216-218	M: yes but G: <u>only five minutes</u> M: ah

3.4 – Grelha Aluna M

**GRELHA DO QUESTIONÁRIO DAS ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM: DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA**

PARA ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES

M

N.º	INDICADORES	LINHA	TRANSCRIÇÕES
1	- Respirar fundo/suspirar aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.	T3.269-271	<p>M: ok</p> <p>G: ok... my dear victoria ... ok, my dear</p> <p>M: <u>aii [suspira]</u></p>
		T6.463-465	<p>M: <i>ebbbb... onde é que tá? away at border school... no final do parágrafo? ele não quer xx ? ou não foi à escola ou <u>[suspira]</u></i></p> <p>G: <i>pode ser! take it easy!</i></p>
		T6.467-465	<p>P: <i>assim não dá!</i></p> <p>M: ok</p> <p>B: <i>deliver!</i></p> <p>M: <u>ooooohhh [respira fundo]...</u></p>
		T9.632-635	<p>G: open it again!</p> <p>B: the parrot... will... said the bad words again to him.... to the man...</p> <p>M: <u>[respira fundo]</u></p> <p>B: take it easy M...</p>
2	- Riso/piadas aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.	T1.161-7	<p>B: and... if it's wrong... what do you do?</p> <p>G: nothing</p> <p>M: <u>i... expulse you</u></p>

			<p>G: [®]you'll expulse... expulse[®] [risos]</p> <p>M: with the group... <i>não</i></p> <p>G: ok xxx</p>
		T1.346-351	<p>M: joanne</p> <p>G: to go so..... joanne was</p> <p>M: [ri-se]</p> <p>G: only what?</p> <p>M: [ri-se]</p> <p>G: only joanne</p>
		T2.399-403	<p>G: this one is false because it said ehhe... he works in Chelsea for a long time not being a fan....</p> <p>M: it's true..... because.....</p> <p>G: ups</p> <p>M: [ri-se]</p>
		T2.442-445	<p>G: xxx more... this is true... yes?</p> <p>M: i'm playing the euromilhões</p> <p>G: não dá para ouvir outra vez? e depois... xxx teacher! the exercise ... the break?</p>
		T3.223-225	<p>M: you are soo..... ohhhhh I'm upset with you! i'm upset I'll give you one kick in your ass and xx! [ri-se]</p> <p>P: [ri-se]</p>
		T4.358-363	<p>M: and... xx</p> <p>G: <i>isso são recordações do do</i></p> <p>M: [ri-se]</p> <p>G: <i>de cenas do trabalho</i></p> <p>M: because...</p>

		G:	<i>ah não vou pôr isso</i>
	T5.95-98	P: M: G: M:	four two one [five three four two one five three [ri-se]
	T5.199-203	M: P: M: G: M:	sick? why? <i>não quem está... quem está sick é o outro</i> [ri-se] ah sorry! [ri-se] <i>quem está sick é o outro</i>
	T5.214-216	P: M:	<i>mas acho que é por causa do “he was always fair”... they had never seen mr Stanley” não ser fair tá a ver não...</i> [ri-se] unfair
	T5.308-312	M: G: M: G:	you are... catch... ah ok all the words [ri-se] yes all the words... I catch all of it... the first one is man the second one football
	T5.308-312	M: G: P: M:	it landed on kevin johnson at and went into the net... goal [ri-se] este goal foi fan..... yeah goaaaaaalll goaaaaaalll [ri-se] they shouted...
	T5.504-508	M:	waaaaait!

			<p>G: what?</p> <p>M: tha...this is second paragraph no?</p> <p>G: ah yes [ri-se]</p> <p>M: <u>[ri-se] well...P</u></p>
		T5.555-557	<p>M: oh my god... what time o'clock? ... well</p> <p>G: hehehe [ri-se]</p> <p>M: ai...<i>tira o microfone de dentro da boca pá...</i> <u>[ri-se] well xxx</u></p>
		T5.590-591	<p>M: no... marcele... think...<u>[ri-se] the</u> whistle... whistle blew</p> <p>G: ah yes! a partida começou</p>
		T5.631-634	<p>G: yes yes é ok I was wrong... sorry</p> <p>M: i don't sorry... you... <u>[ri-se]</u> i don't apologize</p> <p>P: <i>não... não pedes desculpa?</i></p> <p>M: <u>[ri-se] não não desculpo... ele percebeu</u></p>
		T6.197-201	<p>B: do you... do you... underlined the wrong...</p> <p>M: <u>[ri-se] text!</u></p> <p>B: metal jaws [ri-se]</p> <p>P: xxx</p> <p>M: <u>[ri-se] ok</u></p>
		T6.521-523	<p>G: everyone... who lives... help him... <i>toda a gente que vivia em manila?</i> point! talk <u>in English!</u></p> <p>M: <u>[ri-se]</u></p>
		T6.530-534	<p>M: {together... in this cause...</p> <p>G: together... in this cause... and smoke... a weed joint!</p> <p>P: [ri-se] OK</p>

		<p>M: [ri-se]</p> <p>G: [ri-se] weed joint!</p>
	T6.558-561	<p>B: it's a mistake the...</p> <p>G: então vá</p> <p>B: in the coisa... in the</p> <p>M: [ri-se]</p>
	T6.569-571	<p>B: stuck? ... stuck?</p> <p>P: then smoke a joint!</p> <p>M: [ri-se]</p>
	T6.647-650	<p>M: shhh!</p> <p>P: in portuguese M! ... era desta!</p> <p>G: [ri-se]</p> <p>M: [ri-se]</p>
	T6.715-717	<p>M: como é que se escreve hookers? [ri-se] a tua cara!</p> <p>P: tava aqui... mais para baixo</p> <p>G: i don't know</p>
	T7.353-361	<p>M: loo [soletra] L..o..o..</p> <p>B: [ri-se] hem?</p> <p>G: [soletra] L..o..o.. loo?</p> <p>M: sim! [ri-se] ou lá ou sei lá [ri-se]</p> <p>G: lol lol!</p> <p>M: lol</p> <p>B: não faço a mínima ideia!</p> <p>M: [ri-se]</p>

		T7.365-367	<p>M: lent...</p> <p>G: lent...</p> <p>M: [ri-se]</p>
		T7.568-572	<p>M: hi! i'm here! ... <i>not...</i> <i>{ que é que é para fazer? assim só por acaso? }</i></p> <p>B: <i>não sei!</i></p> <p>G: i don't know!</p> <p>M: [ri-se] me... me too! me too i don't know</p>
		T7.582-584	<p>M: i see you are crazy! completely [ri-se]</p> <p>B: <u>lalalala</u></p> <p>M: chegas mesmo a tar sick!...</p>
		T7.636-638	<p>P <i>mas está na ponta da...</i></p> <p>M: <i>{ in english! [ri-se] }</i></p> <p>B: in english!</p>
		T7.986-989	<p>P <i>era uma rebarba cutter!</i></p> <p>M: what?</p> <p>P <i>uma rebarba cutter!</i></p> <p>M: [ri-se]</p>
		T7.1184-1185	<p>B: <i>já não posso ver inglês à frente!</i></p> <p>M: [ri-se]</p>
		T8.201-204	<p>M: next! be quiet! the... wizard... that have a.. a hunchback and... will will will ... <i>e depois</i> ... carregaram num botão e xx...</p> <p>G: ahhhh!</p> <p>M: [ri-se]</p>

		T8.385-390	<p>P: a car...</p> <p>G: with a..</p> <p>P: with a... with a system... that was a... pocket calculator that makes decisions for ...</p> <p>G: you...</p> <p>M: [ri-se]</p>
		T8.443-446	<p>P: the car is out of gas!...</p> <p>M: car? gas?</p> <p>P: because the gas is too expensive!</p> <p>M: [ri-se]</p>
		T8.630-635	<p>G:and? {sca...ry ... face</p> <p>P: hunchback! <i>pá mas estamo-nos a esquecer do</i> a hunchback</p> <p>G: a hunchback!</p> <p>P: a hunchback</p> <p>B: no! a scary face</p> <p>M: [ri-se]</p>
		T8.699-705	<p>P: <i>tá tudo branco!</i></p> <p>B: <i>mas fica doente não é então e depois...</i></p> <p>G: <i>eu lembro-me!...</i></p> <p>M: <i>ai!</i></p> <p>P: <i>isto no fundo... é uma... história de drug</i> <i>dealers... ó meu... tens aí</i> <i>fruta?...</i></p> <p>M: [ri-se]</p> <p>G: [ri-se] and with the fruit... fruit... fruit... eh... a little of... invisible dust...</p>

		T8.724-729	<p>P: his way... his way back <i>também pode ser...</i></p> <p>G: back... safely</p> <p>M: and faster...</p> <p>G: { ...and... faster [ri-se]</p> <p>B: { and faster... and faster... and faster...</p> <p>M: [ri-se]</p>
		T8.763-765	<p>M: because she... i don't know</p> <p>G: i don't know either... [ri-se]</p> <p>M: [ri-se]... <i>fazem perguntas... e eu vou buscar.</i> [ri-se]</p>
		T8.822-825	<p>P: <i>então se ele lá foi buscar a avó! como é que foi tirar os frutos da floresta?</i></p> <p>M: [ri-se]</p> <p>P: <i>aquilo mexe-se... não é?</i></p> <p>M: { [ri-se] <i>fantástico! ... eles já acabaram?</i></p>
		T9.144-149	<p>M: ... i'm just stay...</p> <p>B: what?</p> <p>M: <i>for one text... [ri-se] for me! one!</i></p>
		T9.150-156	<p>G: do you... do you like roast pork? roast pork?</p> <p>B: yes</p> <p>G: did you like?</p> <p>M: { yes... i like</p> <p>G: { i like it!</p> <p>B: <i>i I like... i like you... i like you roasted</i></p> <p>M: [ri-se]</p>

		T9.166-169	<p>B: is is is not fair i i want to know what! it's not fair! I want to know...</p> <p>G: private joke [ri-se]</p> <p>M: [ri-se]</p>
		T9.193-194	<p>M: G? you stay eh... <i>com dois textos!</i> [ri-se]</p>
		T9.476-478	<p>M: you are nervous? [ri-se] why?</p> <p>B: { it's my first time! i do this [ri-se]</p> <p>M: ah... ok... my god</p>
3	- Ausência de feedback discursivo durante períodos de interação oral de todos os elementos presentes. ¹²		
4	- Silêncio perante perguntas/comentários explicitamente dirigidos ao próprio.		
5	- Verbalização do próprio estado emocional, ex: estou nervoso/stressado.	T9.635-636	<p>B: take it easy M...</p> <p>M: my life is completely crazy</p>
6	- Proferir frases de auto-encorajamento.		
7	- Proferir frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	T5.325-326	<p>G: yes! we did the exercise!... you worked very well team! nice work!</p> <p>M: yes! ... the best group G!</p>
		T7.1360-1363	<p>B: we are eh</p> <p>M: the best group! [ri-se]</p>

¹² Dada a subjetividade do indicador, serão consideradas situações em que, estando o aluno em situação de intervir, é o único que não o faz durante 10 ou mais falas dos outros elementos do grupo.

			<p>B: yes ! again! def definitely! we are talking about sex so we are we are the best group!</p>
		T8.147-149	<p>[O P chega à beira do grupo]</p> <p>G: what happened?</p> <p>M: <i>é hoje, P! é hoje que a gente ganha!</i></p>
		T8.205-208	<p>P: <i>e podemos contar uma história... dum... bacano... que tinha a avó doente... e ele precisava de ir à floresta... buscar uma uma... receita... de uma fruta mágica para a avó!</i></p> <p>M: <i>boa!</i></p>
		T9.49-52	<p>B: <i>já não sei o que ia dizer! ... ai! caracas!</i></p> <p>M: { we are... <i>não sei quê</i></p> <p>B: {we are the champions</p> <p>M: we are the champions! yah!</p>
8	- Proferir frases negativas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	T7.139-142	<p>B: this is not working very well today</p> <p>G: yes</p> <p>M: <u>it's so complicated</u></p> <p>B: yes... very complicated</p>
9	- Silêncio perante a necessidade de o grupo arranjar uma resposta.		
10	- Dizer que acha que a resposta é x.	T2.228-32	M: meal... maybe!
		T5.696	M: break... break... broke... i think
		T5.816-820	<p>M: <u>field</u></p> <p>G: yes</p> <p>M: <u>up the field?</u></p>

			<p>G: yes</p> <p>M: <u>i think</u></p>
		T7.1260-1264	<p>G: how did the rhythm of trees... come to appear... at the manchester academy of fine arts? the rhythm of trees appeared at the manchester academy of fine arts after eh... eh... painters mother eh... put it in aaaa art contest?... yes?</p> <p>M: <u>yes... i think so</u></p>
11	- Dizer que não sabe	T1.143-4	<p>G: what you think, M?</p> <p>M: <u>i don't have idea</u></p>
		T1.177-78	<p>B: ®but ... we have to xxx do you understand? ®</p> <p>M: <u>®i don't know®</u></p>
		T4.39-40	<p>B: xxx</p> <p>M: <u>i don't know... i don't know</u></p>
		T5.43-48	<p>G: have you have you... did the exercise?</p> <p>M: yes</p> <p>G: yes?</p> <p>M: <u>but i... i don't know</u></p> <p>G: you don't know?</p> <p>M: yes</p>
		T5.56-57	<p>G: one é o goal?</p> <p>M: <u>yes... i I don't know...</u></p>
		T5.158-	<p>G: where is where is... the second part of</p>

		160	the story? M: <u>i don't know....</u> <i>ó renato tens algum um lápis que me emprestes? não não! então só tens esse... tens? tu vê lá! [ri-se]</i>
		T5 .168-169	G: just then a tall heavy what? M: <u>i don't know...</u> football... eh... heavy....what's mean heavy?
		T5 .174-175	P: <i>heavy é pesado</i> M: <u>i don't know...</u>
		T5 .187-190	G: i'm in charge of the ... ma... manager? manager? qual é...how we say... treinador? P? P: { treinador? manager M: eh... <u>i don't know....</u> wait!
		T5 .217-218	P: unfair... <i>não sei...</i> M: <u>i don't know...</u> next!
		T5 .783-785	G: taking M: <u>i don't know...</u> taking? G: yes I guess it's... P?
		T5 .824	M: no i don't know
		T5 .839-840	G: let me see... i don't know [boceja] M: <u>i don't know too</u>
		T6 .250-252	B: <i>então a imprensa ehh... entrou em contacto?</i> G: <i>yeab! entrou em contacto com</i> M: i don't know
		T7 .246-248	B: { blob [soletra] <i>b..l..o..b..</i> G: blob? ... blob

			M: <i>não sei</i>
		T7.289-290	M: <i>ah pleading... não sei...</i> G: <i>também não faço a mínima</i>
		T7.303-305	M: { <i>orar...</i> B: <i>é capaz de ser... é capaz de ter alguma coisa a ver com isso</i> M: <i>não sei</i>
		T7.470-472	G: fondness [soletra] f..o..n..d..n..e..s..s.. fondness for the guillotine... M: <i>i don't know...</i> G: <i>i don't know either...</i>
		T7.568-572	M: <i>hi! i'm here! ... not...</i> { <i>que é que é para fazer? assim só por acaso?</i> B: <i>não sei!</i> G: <i>i don't know!</i> M: [ri-se] me... me too! me too <i>i don't know</i>
		T7.982-984	B: <i>cortadore... aquilo é metal cutters... ou ou... steel cutters ehh... i don't...</i> M: <i>i don't know...</i> B: <i>não sei! digo eu!</i>
		T7.1112-1114	G: <i>a coffee!</i> B: <i>probably...</i> M: <i>...i don't know...</i>
12	- Dizer que não sabe mas que acha que a resposta é x.	T5.568-569	M: <i>yes is... is it... oh ahhh... that's it... first... i think the two is the the first... i don't know</i>
13	- Verbalização de estado de		

	frustração/emoção negativa perante contradição dos pares.		
14	- Oposição/não aceitação perante correção fornecida pelos colegas.	T7.206-208	<p>M: you can speak in portuguese</p> <p>B: <i>não!</i> only in translation!</p> <p>M: ok [boceja]</p>
		T7.261-264	<p>M: <i>então isso é o que fazem quando brindam!</i> cheer!</p> <p>B: <i>não isso é com c</i></p> <p>G: <i>não isso é com c</i></p> <p>M: <i>ai é com c?</i></p>
		T7.951-963	<p>M: well...</p> <p>B: [ri-se] you you see</p> <p>M: <i>i...i think i think... see all... eh... see the mister... see the all accident? ...all...all...the possi...</i></p> <p>B: is not a accident! see the all the workers trying to...</p> <p>M: <i>yeah! the firemans!</i></p>
15	- Aquiescência/aceitação perante correção fornecida pelos colegas.		

18	- Verbalização da situação de tensão.	T4.409-412	M: <u>and they are very nervous</u> Prof: <u>you shock me</u> M: <u>they are very nervous</u> Prof: <u>because of that?</u>
		T7.493-496	M: <u>oi!</u> G: <u>feriram-te as pedras</u> M: <u>calma! take it easy</u> B: <u>i'm very calm! ... i'm very very relaxed</u>
		T7.493-496	M: <u>párem quietos!</u> [estala a língua] ... G! tell me! G: <u>so.... what happened when monsieur ex tried to... re retrieve his wallet?</u>
22	- Verbalização de estado emocional negativo.	T3.223-225	M: <u>you are soo..... ohhhhh I'm upset with you! i'm upset I'll give you one kick in your ass and xx!</u> [ri-se] P: <u>[ri-se]</u>
		T3.248-251	M: <u>this one is very</u> G: <u>heeehhh yes.... this one is boring</u> M: <u>this one is very boring</u> G: <u>heeehhh</u>
		T6.73-75	G: <u>queres escrever tu? ... anda lá</u> M: <u>hii não me apetece</u> G: <u>anda lá</u>
		T8.98-100	M: <u>oh my god... what's this?</u> B: <u>o que é isso?</u> M: <u>what the hell is this? what the hell</u>

			<u>is... i don't like!</u>
		T9.645-646	<p>B: the... parrot tell bad words again to him...</p> <p>M: ahhh... wait! it's not easy!</p>
		T9.701-704	<p>B: { yes but G has two jokes</p> <p>M: yes...two jokes?</p> <p>B: but eh hh G G's jokes are... shorter!</p> <p>M: oh my god!... what!</p>
		T9.726-727	<p>M: [®]no! i'm stupid! i'm... so stupid my god! i'm write the name of guy... bad[®]</p>
		T9.732-734	<p>M: i'm <i>burra!</i></p> <p>B: in englishshhhhhh</p> <p>M: i'm donkey!</p>
24	- Verbalização de estado emocional positivo.		
19	- Pedido de repetição, pausa ou locução mais lenta.	T1.343-344	<p>M: <u>what? wait!</u></p> <p>G: joanne</p>
		T2.271-272	<p>G: yeah... horse is missing</p> <p>M: <u>wait wait wait wait</u></p>
		T3.121-124	<p>G: xxx area <i>tá a falar com ele</i> [ri-se] ehmmm i hope so... eh don't forget... don't forget what i ask... for what i ask...</p> <p>M: <u>what?</u></p>

			G: for what I ask... hmmm
		T3.142-144	<p>G: we talk for everything is all right, we ask</p> <p>M: <u>hmm?</u></p> <p>G: we ask them if everything is all right... put! put!</p>
		T4.179-180	<p>G: what was</p> <p>M: <u>what wait!</u> ehh</p>
		T1.351-352	<p>M: <u>wait</u></p> <p>G: x to you</p>
		T5.69-70	<p>G: yes... i think the the first one is "the bell rang at four o'clock"</p> <p>M: <u>wait</u>... the first?</p>
		T5.187-190	<p>G: i'm in charge of the ... ma... manager? manager? qual é...how we say... <i>treinador?</i> P?</p> <p>P: [treinador? manager</p> <p>M: [ehh ... i don't know.... <u>wait!</u></p>
		T5.169-175	<p>M: i don't know... football... eh... heavy....what's mean heavy?</p> <p>G: <i>pesado</i></p> <p>P: heavy metal</p> <p>M: <u>pesado?</u></p> <p>G: <i>yeah pesado ou forte!</i></p>
		T5.230-235	G: practice... Donna stood behind stevie hamilton and waited for her turn then she heard mr stanley shouting and waving his arms his... was bright... his hair ... his... was bright red... he sounded... his voice? no! eh... his

			<p>hair? was bright red?</p> <p>M: <u>what?</u></p> <p>G: his his hair was bright red?</p>
		T5 .246-247	<p>G: i think the first one... it's man... just then a tall heavy man</p> <p>M: <u>what?</u></p>
		T5 .253-255	<p>G: he the the... another one is "they had never seen mr Stanley..." there</p> <p>M: <u>there?</u></p> <p>G: there... i guess! we will see!</p>
		T5 .316-319	<p>G: no! girls! girls</p> <p>P: { girls?</p> <p>M: { <u>what? girls?</u></p> <p>G: girls</p>
		T5 .401-404	<p>G: arrived</p> <p>P: arrived</p> <p>M: <u>arrived?</u></p> <p>G: yes</p>
		T5 .572-575	<p>G: because because they have to score a goal first</p> <p>M: <u>what?</u></p> <p>G: eh... because she said... oh no one nil... so the</p> <p>M: yes</p>
		T5 .682-685	<p>G: a crushing sound</p> <p>M: <u>sound?</u></p> <p>G: yes! it was like this... pow! a crushing</p>

			sound
		M:	yes
	T5.693-695	G:	break...
		M:	break?
		G:	yes... or broke? no! break!
	T5.706-708	P:	red face?
		M:	red face?
		P:	on the pitch and shouted with his red face
	T5.788-790	P:	yeah taking or dressing
		M:	or?
		P:	dressing... <i>não! não é...</i> taking!
	T5.804-807	M:	what... what's mean ahead?
		G:	i don't know
		M:	wait! <i>ó marcelle o que é que quer dizer ahead? ahead é à frente ... ah... in the first sentence... the</i>
	T5.804-807	G:	the ball was taking ahead?
		M:	wait... in the first sentence eh... está...
	T6.39	M:	wait! i need...
	T6.195	M:	wait! next! ...
	T6.555-557	G:	stuck... stuck in the metal?... jaw?
		M:	what?
		G:	i don't know!
	T6.592-594	B:	and then... he said to the press that are very happy with the... with the... painting... painter or painting <i>ou</i>

			ehhh.... M: <u>wait!</u> ok...
		T6.597-599	M: ehhh... yeah... people are... people are together... xx and.... G: { <u>wait!</u> and i think he said that he was very happy with...
		T6.712-714	B: hookers? M: <u>hem?</u> hookers? B: acho que é assim... não tenho a certeza...
		T7.341-345	B: <i>é pulso!</i> M: <i>quê?</i> G: { <i>w?</i> B: [soletra] <i>w.. r.. i.. s..t ?</i> M: <i>sim!</i>
		T7.404-410	B: bowels... G: <i>eu acho que são mecos</i> M: <i>mecos?</i> G: <i>mecos daqueles de...</i> B: <i>o que é isso?</i> G: <i>em que... daqueles de... como é que se chama aquele jogo?... como é que se chama aquele jogo?</i> bowling!
		T7.457-460	G: <i>eu só tenho</i> gentleroan B: <i>quê?</i> M: <u>hem?</u> G: gentleroan ...

		T7.461-463	<p>G: gentleroan ...</p> <p>M: <u>gentle...</u>?</p> <p>G: <i>tipo em vez de dizer gentleman tem aqui gentleroan... e eu não sei o que é que quer dizer...</i></p>
		T7.618-621	<p>G: and the other you you... you have already eh... write them? in portuguese?</p> <p>M: what?</p> <p>G: eh... you said that you have... three words that you don't know...</p>
		T7.934-936	<p>G: what did the television viewers see... coming off the tgv and why?</p> <p>B: <i>o quê?</i></p> <p>M: <u>what?</u></p>
		T7.1055-1058	<p>B: eh eh... [estala a língua] he... one one day.. he... he he arrived? .. she she... he he... uu when a car is stopped... and then... he start to... move? ... what? what do you say?</p> <p>M: <u>what?</u></p>
		T8.165-170	<p>G: william... william... once upon a time... <i>como é que se chama?</i> and they lived.... and they lived...</p> <p>M: <u>hum?</u></p> <p>G: and they lived.... they lived... <i>eles!</i></p>
		T8.467-469	<p>P: into the wood</p> <p>M: <u>the?</u></p> <p>P: wood</p>
		T8.805-807	<p>G: william appeared..</p> <p>B: he already knows about... the... newreporter?</p>

			M: <i>péra aí... péra</i>
		T9.117-120	G: (...) <i>palavrões...</i> bad words... <i>asneiras...</i> eh... grabbed... <i>agarrou....</i> swear... <i>dizer</i> <i>palavrões...</i> shivering... <i>a tremer...</i> roast pork... <i>porco assado</i> M: <i>o quê?</i> G: roast pork... <i>porco assado!</i>
		T9.406-407	M: ok... the... one man have a... thirty two years old... and he is single... and ehh ... [estala a língua] one friend... question...ehh <i>é pá pera aí!</i>
20	- Questões de clarificação de dúvidas dirigidas exclusivamente à docente. ¹³		
29	- Intervenção não solicitada. ¹⁴	T1.40-47	G: ®this one®? B: it is the first one the second one yes XXX ®this is the second one® G: yes i think this is the fourth

¹³ Serão consideradas as situações em que o aluno se dirige diretamente à professora sem que tivesse sido decidido pelo grupo que iriam pedir a ajuda docente.

¹⁴ Uma vez que em contexto de aprendizagem colaborativa é difícil determinar quando se trata de uma intervenção não solicitada, escolhemos aqueles episódios em que existe um diálogo seguido entre dois elementos, e um terceiro elemento interfere na conversa.

			<p>B: ®i think in the surgery®</p> <p>G: this is the next this and then this i think it is E , C, D, A</p> <p>M: <u>and A</u></p> <p>G: and B i think it is</p>
22	Pedido de correção dirigido aos colegas.	T1.364-7	<p>M: <u>was ou has?</u></p> <p>G: was</p> <p>B: was</p> <p>M: was... yeah</p>
		T3.72-76	<p>G: then arrived.... arrived david and victoria beckham.... victoria beckham</p> <p>M: <u>assim?</u></p> <p>G: no!...</p> <p>M: yes</p> <p>G: c... k... a... c... k... a... yes.... no! beckham! ok...</p>
		T5.399-402	<p>M: “next day she decided to go to watch the game... it started at three o’clock and was against mouldy hall school... donna arrived... <u>arrived or arrived?</u></p> <p>G: arrived</p> <p>P: arrived</p>
		T5.416-418	<p>P: ahead</p> <p>M: <u>ahead? ahead of him?</u></p> <p>G: yes</p>
		T5.565-567	<p>M: <u>yes... first read... look the first one is the next... the next Saturday... is? is it?</u></p> <p>G: yeah perhaps</p>

		T6.434-435	G: <i>ok... já escreveste isso, não já? escreve as outras!</i> M: <i>falta esta ... metal jaws... como é que era? era assim?</i>
		T6.472-473	M: <i>onde é que tava... standstill?</i> G: <i>tava no início! era paragem</i>
23	- Pedido de esclarecimento dirigido aos colegas, relativo a discurso docente.		
24	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas.	T1.247-54	G: i don't know what is a burglar... M: [®] "he wanted to meet her outside" [®] <u>what is a burglar?</u> G: i don't B: what? G: burglar B: that's a thief G: what... a thief? B: <i>sim</i>
		T1.214-6	M: <u>the dog die?</u> B: <i>não!</i> the dog had had three fingers G: no, no, no, no, no
		T1.403-7	M: <u>she came?</u> B: no... M: <u>came?</u> B: no! M: all right, i understand

		T1 .503-4	G: she noticed M: <u>how write notice?</u>
		T3 .106	M: i don't know how to write caviar
		T3 .179-181	M: <u>victoria i think here.... no?</u> G: no! where are my caviar? you are.... you are... eh... you are... why are you?...
		T5 .74-76	M: <u>the bell rang... yes... is the first?</u> G: yes because eeh... because it refers about donna's class... and said... M: <u>and two?</u>
		T5 .169-170	M: i don't know... football... eh... heavy... <u>what's mean heavy?</u> G: <i>pesado</i>
		T5 .196-197	M: <u>sport teacher? or just sport teacher?</u> G: yes "and he always... he was always fair they had never seen mr stanley... sick
		T5 .199-200	M: <u>sick? why?</u> P: <i>não quem está... quem está sick é o outro</i>
		T5 .268-270	M: i forgot... [boceja] clear off... any... <u>what's mean hanging?</u> G: the second one is donna is on the team P: andar por aí
		T5 .578-579	M: <u>and the... the last one?</u> G: the whistle blew
		T5 .580-581	M: <u>two?</u> G: the whistle é o intervalo... por isso já tem de ser x

		T5 .709-710	<p>M: <u>what? ... should have been sent off?</u></p> <p>G: <u>shou...ele deveria ter apanhado o cartão vermelho</u></p>
		T5 .713-714	<p>M: <u>whats mean tackle?</u></p> <p>G: <u>ehhh tackle is ehh... é tipo... não é falta é... é uma entrada</u></p>
		T5 .735-737	<p>M: <u>look! in the sentence he should have been sent off for a... foul... like that ?</u></p> <p>G: <u>what? what? what you said?</u></p> <p>P: <u>repeat</u></p>
		T5 .730-734	<p>M: <u>olha na...ehhh naquela...he should?</u></p> <p>P: <u>all the other boys... all the other boys</u></p> <p>M: <u>boys?</u></p> <p>P: <u>because.... donna... donna wants to play because there are no more boys</u></p> <p>G: <u>yes</u></p>
		T5 .804-805	<p>M: <u>what...what's mean ahead?</u></p> <p>G: <u>i don't know</u></p>
		T5 .834-835	<p>M: <u>back of não é atrás?... into the back of the net</u></p> <p>G: <u>não... é de dentro das redes</u></p>
		T6 .113-115	<p>M: <u>in...invento com i?</u></p> <p>G: <u>evento com é</u></p> <p>B: <u>evento com é</u></p>
		T6 .210-212	<p>M: <u>{ isto aqui?</u></p> <p>G: <u>bought trouxe</u></p>
		T6 .246-	<p>M: <u>and then the?</u></p>

	247	G:	then the press
	T6.307-310	M: G: M: B:	<i>despediram... ehh... na um?</i> <i>ah!</i> <i>look! em três anos despediram...</i> <i>cinco... caseiros</i>
	T6.335-336	M: G:	<i>é importante?</i> <i>sim sim</i>
	T6.376-377	M: G:	<i>legião? é isso? com o?</i> <i>legião vírgula</i>
	T6.438-439	M: P:	<i>a sua carteira? como é que era? nas... dentro?</i> <i>dentro das mandíbulas de metal da casa de banho</i>
	T6.505-507	M: P:	<i>aqui temos de pôr tipo... durante este evento... ele conseguiu trazer a justiça e a união das pessoas... pelo menos durante o evento... como é que se diz?</i> during! this event...
	T6.512-513	M: G:	and equality... <i>que ele desejava... that he...?</i> that he desired... desired
	T6.715-717	M: P: G:	<i>como é que se escreve hookers? [ri-se] a tua card!</i> <i>tava aqui... mais para baixo</i> i don't know
	T7.993-994	M: G:	<i>how questions? have to do?</i> ...five
	T8.134-136	G:	<i>como é que é?</i>

			B: i have to give...
			M: <u>o que é que é para escrever?</u>
		T8.151-152	M: <u>o que é que é wizard?</u> G: wizard? <i>é um feiticeiro!... so...</i>
		T8.413-414	G: middle M: <u>o que é que é middle? middle é meio?</u>
25	- Comentários positivos dos membros do grupo acerca da intervenção do próprio.	T8.266-267	P: <i>então a avó mandou-o ir à floresta buscar a... a tal fruta</i> M: <u>e deu-lhe... para... o proteger... deu-lhe essas coisas todas mágicas</u> P: <u>yeah! o canivete e tal e tal e tal</u>
		T8.743-746	P: [®] <i>né? pode-se pode-se dizer... pode-se dizer que ele aqui... [®]</i> M: [®] <i>não!... podemos dizer que o carro se despenhou no meio da floresta [®]</i> P: <u>é isso!</u> <i>por isso é que eu falei no carro!</i>
		T8.819-820	M: <u>the grandmother... say... say ok and...</u> G: <u>yes! and then... we can say... and they... lived happily... ever after!</u>

26	- Comentários negativos após intervenção de colegas.	T6.540-543	<p>M: he... he</p> <p>P: <u>he try to get eh</u></p> <p>G: { <i>não</i></p> <p>M: <u>no</u> first... first he tried</p>
		T6.601-603	<p>G: the painting because eh</p> <p>M: no!</p> <p>G: his value... his value is... eh... three mores... three more eh...</p>
27	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto de colegas.		
28	- Tentativa de chegar a consenso.		<p>M: G? you stay eh... <i>com dois textos!</i> [ri-se]</p> <p>B: with the two texts</p> <p>M: with two texts... and you B</p> <p>B: i stay one... with the one!</p> <p>M: two!</p> <p>B: two?</p> <p>M: you understand better... yes!</p> <p>B: { why?... why? why?</p> <p>G: yes!... i could... i could stay with two</p>

		<p>T9.193-202</p>	<p>M: <i>G² you stay eh... <u>com</u> <u>dois textos!</u> [ri-se]</i></p> <p>B: with the two texts</p> <p>M: <i>with two texts... and you B</i></p> <p>B: i stay one... with the one!</p> <p>M: <i>two!</i></p> <p>B: two?</p> <p>M: <i>you understand better... yes!</i></p> <p>B: { why?... why? why?</p> <p>G: yes!... i could... i could stay with two</p>
		<p>T9.412-422</p>	<p>G: eh...you can... tell me...</p> <p>M: what? ... what?</p> <p>G: eh... tell me all the story eh don't... you you are tell me eh... just the point!</p> <p>M: yes... wait... and... the friends question... if... if he... don't eh... don't have... wait!... wait... have a... find a... sss... find the... the... ideal woman! for married!</p> <p>G: { ah ok! ok ok! ... they asked him if he find... an ideal woman</p> <p>M: and... eh yes!</p> <p>and eh... he tell that the... that eh... yes!... find but... eh mother don't like her!</p>

29	- Não aceitar o ponto de vista dos outros	T7.585-589	<p>G: ne...will ne... we will reconstruct the stories? all of them?...</p> <p>M: no!</p> <p>G: no?</p> <p>B: { i don't think so...</p> <p>M: i don't know!</p>
		T7.993-995	<p>M: how questions?... have to do?</p> <p>G: ...five</p> <p>M: <u>five? three!</u></p>
		T7.1116-1117	<p>G: coffee... on the legs</p> <p>M: <u>coffee?i think is water!</u></p>
		T8.165-167	<p>G: once upon a time... we are walking in the forest... eh... forest...</p> <p>M: <i>não!</i></p> <p>P: <i>então? não pode ser?</i></p>
		T8.169-170	<p>G: mickey? <i>nesta?</i></p> <p>M: <u>xx nesta não xxx</u></p>
		T8.195-198	<p>M: <i>ele entrou... numa floresta e depois com o canivete que traz poderes mágicos... ficou invisível</i></p> <p>G: ficou invisível e xxx</p> <p>M: <u>não! ficou invisível para escapar dele....</u></p>
30	- Aquiescência/ reconhecimento por parte do(s) colega(s) do	T3.171-172	<p>M: <i>xxx do caviar ele está a dizer que está a gostar daquela história do...</i></p>

	grupo que o aluno tem razão.		G: exacto
		T6.291-293	M: <i>foram capazes de... nunca conseguiram... nunca conseguiram?</i> B: <i>são capazes... eles nunca conseguiram nunca... foram capazes</i> G: <i>yah! nunca conseguiram encontrar os empregados domésticos que eles queriam ...</i>
		T6.510-511	M: the... peace and the justice... justice... G: justice! yeah!
		T8.408-412	M: a fruit G: a fruit? M: in the forest!... find them! G: yes!... let me write... so... with... that... he... can found... the the... fruit M: in the middle of the forest...
31	-Os colegas do grupo desvalorizam/ignoram intervenção do aluno.	T5.582-588	M: yes... well the... at the ten minutes to three? G: yes M: is the two... P: [trauteia] <i>não é nada! the whistle é o apito!</i> G: é? P: acho que sim M: i think the two is the last one
		T6.151-154	M: next... it could be... G: next one... “while travelling on france’s

			<p>super speed train”</p> <p>M: <i>i i have...</i></p> <p>G: “the TGV, monsieur X accidentally dropped his wallet into the metal jaws</p>
		T7.371-379	<p>B: <i>lend não é</i></p> <p>G: { <i>lend é aterrar... lend</i></p> <p>M: <i>lenT!</i></p> <p>B: <i>lend lend</i></p> <p>G: { <i>lend é aterrar... não é?</i></p> <p>M: <i>lenT! com t!</i></p> <p>B: <i>com é?</i></p> <p>G: <i>com é com é e d... só que ela tá a dizer com t!</i></p> <p>M: T!</p>
		T7.108-118	<p>M: <i>ok</i></p> <p>G: <i>so... so is it...</i></p> <p>B: <i>i read the texts... não é? is it?</i></p> <p>M: <i>is you B! ... i decide!</i></p> <p>B: <i>but my... [estala a língua] my capaci... i</i> { <i>don't... [estala a língua] eh...</i> <i>remember</i></p> <p>G: <i>you can! you can take information from</i> <i>ehhh</i></p> <p>B: <i>yes! i i can't...</i></p> <p>M: <i>what?</i></p> <p>B: <i>i can't take too.. so much</i> <i>information...</i></p> <p>M: <i>®yes!® ...</i></p>

--	--	--	--

GRELHA EXTRA QUESTIONÁRIO – DIMENSÃO SOCIAL

INDICADORES	LINHA	TRANSCRIÇÕES
Interpelação direta de um membro específico do grupo	T1.284	M: do you agree, P?
	T5.24-27	M: <u>G!</u>
		G: yes?
		M: <u>just today?</u>
		G: no!
	T5.61	M: yes... P?
	T5.88-89	M: <u>what do you think P?</u>
		P: i think is that way
	T5.494-495	M: G! start you...
		G: ok
	T5.508	M: [ri-se] well... P
	T5.664-665	M: <u>yes ó G</u>
		G: yes
	T6.14-15	M: <u>ai P!</u>
		P: what? what my problem?
	T6.98-100	G: <i>decidiu...</i>
		M: <u>G!</u>
		G: <i>nas filipinas... que o tempo</i>

	T7.456-457	M: <i>pronto tá bem... já está tudo... e tu G?</i> G: <i>eu só tenho gentleroan</i>
	T7.776-778	M: { you know the stories P? G: xxx of course P of course not!
	T7.493-496	M: <i>párem quietos!</i> [estala a língua] ... G! tell me! G: so.... what happened when monsieur ex tried to... re retrieve his wallet?
	T8.147-149	[O P chega à beira do grupo] G: what happened? M: <i>é hoje, P! é hoje que a gente ganha!</i>
	T9.13-14	M: { <i>eu não te tou não te tou...</i> i don't listen you G! no! G: are you listening? no? and...
	T9.25-26	M: <i>olha! ó G!</i> G: hey?
	T9.92-94	M: <i>G! o que é que...</i> G: ... what? or... M: what do you do?
	T9.193-194	M: G? you stay ehh... <i>com dois textos!</i> [ri-se]
	T9.241	M: G!
	T9.436	M: ...you don't understand B?
	T9.472-475	M: what? B: nothing M: tell me B!

		B:	<u>i'm very nervous</u>
	T9.480-481	M:	you are nervous? [ri-se] why?
		B:	{ it's my first time! i do this [ri-se]
		M:	ah... ok... my god
Chamada de atenção a um membro específico do grupo	T4.9-11	Prof:	[A professora dirige-se à turma toda] people from now on ... people from now on only in English!
		M:	<u>ouviste P?</u>
	T7.199	M:	<i>começa lá B... conta-nos lá os teus pecados vá!</i>
	T7.627-630	B:	<u>P! speak! talk to us!</u>
		P:	i'm listening
		B:	you don't have { the... the text?
		M:	the text... ah! <u>P! you know... you know the means</u>
	T7.633-635	P	stretcher... <i>não me lembro agora</i>
		B:	in english!...
		M:	<u>in english P!</u>
	T7.158-159	M:	<i>urso! ... G!</i>
		G:	{ oi!
	T7.1125-1127	M:	<u>P!</u>
		P	yes
		B:	in english!
	T9.101-103	M:	[ri-se] <i>o jantareco é nosso! olha! o jantar... o jantar...</i> <u>read the words G!</u>
		G:	what?
		M:	<u>read... this... for us</u>

Tentativa de fazer com que só se fale inglês no grupo	T4.96	M: twenty minutes... in English!
	T5.38-39	P: xxx M: ok... <u>spea<u>k</u> in English</u>
	T6.673-675	P: <i>eu tava a falar da cinco</i> B: [ri-se] M: <u>in english P!</u>
	T7.633-635	P stretcher... <i>não me lembro agora</i> B: in english!... M: <u>in english P!</u>
	T7.636-638	P <i>mas está na ponta da...</i> M: { in english! [ri-se] B: in english!
	T7.1125-1127	M: P! P yes B: <u>in english!</u>
Tentar que o grupo fale mais baixo	T1.171	M: ®be quiet® ®not so much noise®
	T1.177	M: ®ok today ... our group ...is too much noise in the group®

	T1.224-5	B: no! because when she arrives M: <u>shhhhh</u>
	T1.266	M: shhhhhhh.... ok, quiet
	T1.375	M: shhh
	T1.386	M: ®be quiet... joanne®
	T5.484-485	P: shouldn't she play football too M: <u>ok... ihhh noise... so noise!</u>
	T6.580-581	B: now! now you speak! when peter ehh say... M: <u>be quiet!</u>
	T6.643-647	M: and you don't... xx ... <i>tás a perceber?</i> [ri-se] P: <i>o quê? o que é que disseste?</i> M: [ri-se] G: <i>calem-se!</i> M: <u>shhh!</u>
	T7.998-999	B: it's the... mom of the... boy that ehhe... M: <u>quiet!</u>
	T7.1186-1187	B: { <i>hoje vou ter agora...</i> M: <i>shhhhh cala-te!</i>
	T8.201-202	M: next! <u>be quiet!</u> the... wizard... that have a.. a hunchback and... will will will ... <i>e depois ... carregaram num botão e xx...</i>
	T8.748-749	G: <i>perguntar</i> M: <u>shhhhhhh!</u>

Fazer com que o grupo não se disperse e trabalhe na tarefa que lhe foi atribuída	T3.234-237	G:	there are lots of xxx.... and mc donalds and everything [a falar com a professora]
		M:	<u>come on!</u> we ask toooooo....
		G:	incompetent!
	T4.46-47	M:	<u>read!</u>
		B:	i'll finish
	T5.217-218	P:	unfair... <i>não sei...</i>
		M:	<u>i don't know...</u> next!
	T5.217-218	M:	<u>next page</u>
		G:	we will see teacher!
		M:	<u>next page!</u>
		G:	next page?
		M:	<u>yes</u>
	T5.436	M:	ok... read!
	T5.494-496	M:	G! start you...
		G:	ok
		M:	now... now!
	T6.14-16	M:	<u>ai!</u>
		P:	what? what my problem?
		M:	<u>you are...</u> next?
	T6.25-26	M:	read... not finish
		B:	i didn't finish!
	T6.195	M:	wait! next! ...
	T6.347-349	G:	<i>não! mas é wealthy... não é com h é com w... deve ser abastada... é deixa estar abastada</i>

		M: <i>next!</i>
	T8. 201-202	M: <i>next! be quiet! the... wizard... that have a.. a hunchback and... will will will ... e depois ... carregaram num botão e xx...</i>
	T9. 392-394	M: <i>well...</i> B: <i>you listen?</i> M: <i>listen me!</i>
Gestão do tempo	T1. 406-09	M: <i>clock?</i> B: <i>ch...</i> G: <i>it was between left... but when Joanne</i> M: <i>clock?</i>
	T1. 289-90	G: <i>is missing one</i> M: <i>two minutes</i>
	T4. 96	M: <i>twenty minutes... in English!</i>
	T4. 116	M: <i>move it move it</i>
	T5. 555	M: <i>oh my god... what time o'clock? ... well</i>
	T5. 666-673	M: <i>what time is it?</i> G: <i>i don't know</i>

		P: <i>quattro e cinco</i> M: <u>tell me</u> G: five past four? one past four M: <u>what?</u> G: one minute past four M: <u>ah ok</u>
	T9.690-692	B: the time is... one minute... one minute! G: { ok M: ® one minute®

3.5 – Grelha Aluno P

GRELHA DO QUESTIONÁRIO DAS ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM: DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA
PARA ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES

P

N.º	INDICADORES	LINHA	TRANSCRIÇÕES
1	- Respirar fundo/suspirar aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.	T1.25-6	
2	- Riso/piadas aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress.	T3.223-225	M: you are soo..... ohhhhh I'm upset with you! i'm upset I'll give you one kick in your ass and xx! [ri-se]
			P: [ri-se]
		T5.38-43	P: xxx
			M: ok... speak in English
			G: M!
			M: yes?
			P: hello teacher [ri-se]
			G: have you have you... did the exercise?
		T6.366-370	P: <i>mandíbulas de meta!</i>
			B: hem?
			P: <i>mandíbulas de metal!</i>
			B: <i>mandíbulas de metal?</i>

			P: <i>mandíbulas... [ri-se]</i>
		T6.514-515	M: people... all the people... eh hh <i>toda a gente</i> eh hh P: <i>não! [ri-se]</i>
		T6.524-528	G: stays eh h M: stay together and... G: and... P: <u>smoke a joint!</u> G: <u>[ri-se]</u> who lives in manila... they all stay together...
		T6.530-534	M: {together... in this cause... G: together... in this cause... and <u>smoke... a weed joint!</u> P: <u>[ri-se].OK</u> M: <u>[ri-se]</u> G: <u>[ri-se] weed joint!</u>
		T6.569-571	B: stuck? ... stuck? P: <u>then smoke a joint!</u> M: <u>[ri-se]</u>
		T6.675-680	M: in english P! G: he became eh h... Prof: xx a thing but the next...next time eh hh... i didn't hear you... it was your luck... you know... you should be thinking about something else... G: yes P: <u>M is our favourite... policewoman!</u>
		T7.986-989	P: <i>era uma rebarba</i> cutter! M: what?

			P <i>uma rebarba cutter!</i> M: <i>[ri-se]</i>
	T8.699-705		P: <i>tá tudo branco!</i> B: <i>mas fica doente não é então e depois...</i> G: <i>eu lembro-me!...</i> M: <i>ai!</i> P: <i>isto no fundo... é uma... história de drug dealers... ó meu... tens aí fruta?...</i> M: <i>[ri-se]</i> G: <i>[ri-se]</i> and with the fruit... fruit... fruit... eh... a little of... invisible dust...
	T8.822-825		P: <i>então se ele lá foi buscar a avó! como é que foi tirar os frutos da floresta?</i> M: <i>[ri-se]</i> P: <i>aquilo mexe-se... não é?</i> M: <i>[ri-se]</i> fantástico! ... eles já acabaram?

3	- Ausência de feedback discursivo durante períodos de interação oral de todos os elementos presentes. ¹⁵	T1.187-199	<p>B: yes, it's the second</p> <p>G: the second one</p> <p>M: the second ... the second one</p> <p>G: "why did she leave the dog at the surgery and drive home again?"</p> <p>B: no no</p> <p>G: "the dog was too sick to come home" ... "the doctor wanted"</p> <p>B: i think it is the C</p> <p>M: joanne wanted to ...</p> <p>B: because because she she want to x</p> <p>G: yes she went to the tennis club</p> <p>M: { joanne</p> <p>G: { "how long did it take joanne to drive home from the surgery"</p> <p>M: ®i know, i know®</p>
		T1.202-219	<p>M: ®vão voitar em nós®</p> <p>G: ten minutes... ten minutes</p> <p>B: and and now?</p> <p>G: i don't know, perhaps ten minutes she say... i will be here in ten minutes</p> <p>B: ®"what happened as she arrived home for the second time?"® the police arrived because ...</p> <p>G: what happened</p> <p>B: yes, yes, yes the police arrived and... she knew that... there was a</p>

¹⁵ Dada a subjetividade do indicador, serão consideradas situações em que, estando o aluno em situação de intervir, é o único que não o faz durante 10 ou mais falas dos outros elementos do grupo.

			<p>burglar inside</p> <p>M: the dog die?</p> <p>B: <i>não!</i> the dog had had three fingers</p> <p>G: no, no, no, no, no</p> <p>B: yes</p> <p>G: heh....</p> <p>B: { yes</p> <p>G: the...the..</p>
		T1.430-443	<p>M: <i>ai, when!</i></p> <p>G: when left</p> <p>B: when did you</p> <p>G: when left ten minutes to three ten minutes to three a client a client arrived</p> <p>M: to?</p> <p>G: to three</p> <p>M: a client</p> <p>G: a client</p> <p>B: arrived</p> <p>G: a client</p> <p>M: a client</p> <p>G: { arrived</p> <p>B: arrived</p>
		T6.169-183	<p>G: <i>deixou cair... a sua carteira...</i> into the metal jaws of the</p> <p>B: <i>é o beeee... é o... oooo...</i></p> <p>G: <i>urinol</i></p> <p>B: <i>não!</i></p>

			<p>G: <i>é o quê?...</i></p> <p>M: au au au</p> <p>B: <i>pensava que era o... sarjeta!</i></p> <p>G: <i>sarjeta? ... sarjeta da casa de banho?</i></p> <p>M: <i>aabb... deixa ver aqui</i></p> <p>B: <i>sarjeta tipo aquelas coisas que há no noo.... nas ruas</i></p> <p>M: <i>esgoto?</i></p> <p>G: <i>esgoto?</i></p> <p>B: <i>é tipo isso só que há nas ruas que têm umas grades por cima e não sei quê mais</i></p> <p>G: eh..."dropped the wallet into the metal jaws of the toilet"...</p>
		<p>T7.601-627</p>	<p>M: i i think... translate the words i... we { don't know</p> <p>G: we have written?</p> <p>M: what?</p> <p>B: {no... we... we... already... done thi that.... }</p> <p>G: we have to translate?</p> <p>B: we already had... the tran translations!</p> <p>M: yes i think yes</p> <p>B: again?</p> <p>M: yes....</p> <p>B: G... ehh</p> <p>M: and</p> <p>B: the the gentle roan <i>ou o que é</i></p> <p>M: { <i>isso é gentleman!</i></p>

			<p>G: <i>isso é gentleman!</i></p> <p>B: yeah... but... mine... I don't know...</p> <p>G: you have a lot of them that you don't know...</p> <p>M: i have three words... i... i don't know</p> <p>G: and the other you you... you have already eh... write them? in portuguese?</p> <p>M: what?</p> <p>G: eh... you said that you have... three words that you don't know...</p> <p>M: yes</p> <p>G: and the eh... the another one?</p> <p>B: {another one?</p> <p>M: {another one is... translate!</p> <p>G: ah ok! that's nice!</p> <p>B: P! speak! talk to us!</p>
		<p>L7.661-674</p>	<p>M: and... bowels?</p> <p>G: P P... don't have any texts?</p> <p>B: {no i stay stay with two texts</p> <p>M: {bowels</p> <p>G: two texts? <i>então!</i> give one to P!</p> <p>B: i don't have it!</p> <p>G: teacher! teacher! teacher! P don't have any texts! ...</p> <p>B: i have two texts</p> <p>G: you you gave the two.... ah ok! ok!</p> <p>Prof: of course... but there's nothing I can do {about it because he arrived late right?</p> <p>G: {yes</p>

			<p>Prof: he had the opportunity to read it now so...</p> <p>G: ok...</p>
		<p>T7.870-910</p>	<p>B: he's stuck! he can't... can't get out</p> <p>M: <i>párem quietos!</i> [estala a língua] ... G! tell me!</p> <p>G: so... what happened when monsieur ex tried to... re retrieve his wallet?</p> <p>B: he... he can't... he can't... take... take not... his hand</p> <p>G: from the...</p> <p>M: he can't be...</p> <p>G: it's your story?</p> <p>M: because the metal jaws... ai! eh hh is my story!</p> <p>G: ok</p> <p>M: { because the metal jaws.... <i>nee é? yes! mas tá tá</i></p> <p>B: but i i i read</p> <p>G: what happened? what happened? when monsieur ex tried to retrieve his wallet?</p> <p>M: eh hh... what happened?</p> <p>G: sim! ... yes!</p> <p>M: oi! my god! ... <i>é isso que eu tou a pensar... não sei... tou tou a ver se</i></p> <p>G: { he get... he get stucked?</p> <p>M: ai yes! i think the... i think your hand is the...</p> <p>B: { his hand is stuck he can't he can't get it out.... at the wrist</p>

			<p>M: is stuck... ehh yes! your wrist ehhhh wrist in... <i>preso</i></p> <p>G: so... take it easy... when...</p> <p>B: { then he pull over the... emergency... button or something</p> <p>M: yes</p> <p>B: and... they have to...</p> <p>M: stop the the trai the train</p> <p>B: stop the train and they had to... with the cut cut... the steel?</p> <p>M: yes cut the... the metal... the metal jaws for the</p> <p>G: { so... ehhhhhh</p> <p>B: metal cutters or something... something that cuts the steel... the metal</p> <p>G: when monsieur ex tried to reach his wallet he get stucked?</p> <p>M: yes! your wrist stuck in the...</p> <p>G: he <i>quê?</i> he what?...</p> <p>B: ...ehhn?</p> <p>M: the the... your wrist...</p> <p>B: <i>quando ele... quando ele tava dentro do coiso</i> { <i>não conseguia tirar o... a mão do... pulso</i></p> <p>M: <i>o pulso...ficou com o pulso preso!</i> in the... [ri- se]</p>

4	-Silêncio perante perguntas/comentários explicitamente dirigidos ao próprio.	T7.785-794	<p>M: explain... the stories in... of P...</p> <p>B: forget it</p> <p>M: no? but but he don't know! another... story?</p> <p>B: {he he already see it...</p> <p>M: oh no no another</p> <p>B: he see it in ehh in screen</p> <p>G: {yes</p> <p>M: yes... but...</p> <p>G: but he he... saw it with ehh.. eyes closed... because he is sleeping</p> <p>M: [ri-se]</p>
		T9.362-366	<p>B: are you listening to me?</p> <p>M: {yeah! yes!</p> <p>G: yes!</p> <p>M: <i>deixa-me já escrever a ... a minha</i></p> <p>G: ok!... tell it</p>

5	- Verbalização do próprio estado emocional, ex: estou nervoso/stressado.		
6	- Proferir frases de auto-encorajamento.		
7	- Proferir frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.		
8	- Proferir frases negativas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.	T6.463-467	<p>M: <i>ehhhh... onde é que tá? away at border school... no final do parágrafo? ele não quer xx ? ou não foi à escola ou ...[suspira]</i></p> <p>G: <i>pode ser! take it easy!</i></p> <p>M: <i>sem problemas!</i></p> <p>P: <i>assim não dá!</i></p>
9	- Silêncio perante a necessidade de o grupo arranjar uma resposta.	T1.219-237	<p>G: for a while and the doctor took her to...</p> <p>B: no! because when she arrives</p> <p>M: shhhhh</p> <p>B: police already are there i think</p> <p>G: no no no no!</p> <p>M: xxx</p> <p>G: i remember when</p> <p>M: wait</p> <p>G: the test that she arrived at xxx and the doctor told her heh to keep her from home because because</p> <p>B: yes, yes, yes</p> <p>M: ®i can't... i... ®</p> <p>G: it's the first</p> <p>M: ®read... read®</p> <p>B: no</p>

			<p>M: [®]<i>pera at</i>[®]</p> <p>B: i think is this one i think is a...</p> <p>G: a burglar?</p> <p>B: yes, a thief</p>
		T1.289-304	<p>G: “a vet surgery is probably”</p> <p>B: i don’t know, i... the third one</p> <p>G: i don’t know</p> <p>B: vet</p> <p>M: “a police station”</p> <p>B: veterinary</p> <p>G: surgery</p> <p>M: surgery it’s the...</p> <p>G: “an animal doctor’s office”</p> <p>M: tick... tick</p> <p>B: tick is to tickle</p> <p>G: so now we have to...</p> <p>M: tickles</p> <p>B: to recreate</p> <p>M: <i>não é</i> tickles?</p> <p>B: so joanne...</p>
		T1.498-510	<p>B: she noticed</p> <p>G: she noticed</p> <p>M: how write notice?</p> <p>B: n...</p> <p>G: she noticed</p>

			<p>B: o... t... i... [está a soletrar em inglês]</p> <p>G: t... i... c...</p> <p>B: c... e</p> <p>M: what?</p> <p>[risos]</p> <p>B: e c</p> <p>M: e c... ah, ok</p> <p>G: noti- ... she noticed eh hh...</p>
		T4.145-150	<p>B: how do you say... how do you say... obrigado?</p> <p>G: obrigado? eh hh obli.....?</p> <p>M: oblige....</p> <p>B: obligate?</p> <p>M: obligate</p> <p>G: obli.....? eh hh</p>
		T4.181-188	<p>B: because the cigarettes the eh hh didn't eh hh don't eh hh down</p> <p>G: {down no</p> <p>M: in no eh</p> <p>B: between the floor and the carpet</p> <p>G: between the floor and the carpet</p> <p>M: unde...?</p> <p>G: under?</p> <p>M: under yes it's under.... eh hh</p>
		T5.43-60	<p>G: have you have you... did the exercise?</p> <p>M: yes</p> <p>G: yes?</p>

			<p>M: but i... i don't know</p> <p>G: you don't know?</p> <p>M: yes</p> <p>G: so...</p> <p>M: what... what your order... in the...</p> <p>G: three two one four five... and yours?</p> <p>M: oi! i have two four three one five</p> <p>G: iii... eh... why why you... you say that number one ... what did you said? eh the number one is...</p> <p>M: eh... é two four fi... three one five</p> <p>G: one é o goal?</p> <p>M: yes... i I don't know...</p> <p>G: no i i i i think isn't... isn't it this this option... the goal because...</p> <p>M: because?</p> <p>G: eh... wait just wait just a second</p>
		<p>T5.176-186</p>	<p>G: mas depende do sentido</p> <p>M: the sports... the second space is football</p> <p>G: football pitch yeah... mr jones is sick he said.... i'm mr Stanley... from now on i'm... i'm in charge of the</p> <p>M: i'm in charge of the...</p> <p>G: eeh... <i>treinador</i>... treinador!</p> <p>M: field?</p> <p>G: no... no!</p> <p>M: <i>não?</i></p>

			<p>G: ehhh...</p> <p>M: i'm in charge of the...</p>
		<p>T7.934-955</p>	<p>G: what did the television viewers see... coming off the tgv and why?</p> <p>B: <i>o quê?</i></p> <p>M: what?</p> <p>G: what did the television viewers see... coming off... coming off the tgv and why?</p> <p>M: the fireman... no!... see the...</p> <p>B: ...what text is that? is that?</p> <p>M: { oil</p> <p>G: the tgv!</p> <p>M: in the first! is my my text yeah? wait!</p> <p>G: is the second question!... what did the { television viewers... see coming off the tgv and why?</p> <p>B: ah! hehe is the the... your text!</p> <p>G: no!</p> <p>B: yes!</p> <p>G: it's the tgV text!</p> <p>M: yes!</p> <p>G: M text!</p> <p>M: wait! wait! ...</p> <p>G: ...what did the television viewers see coming off the tgv?</p> <p>B: ehhhhh? ah! tgv! i i understand tg.. tv or something!</p> <p>G: ah</p>

10	- Dizer que acha que a resposta é x.	T6.277-278	G: <i>{ mete aí P</i> P: <i>acho que é um procurador</i>
11	- Dizer que não sabe.	T5.216-217	M: [ri-se] unfair P: unfair... <i>não sei...</i>
		T5.220-221	M: wrong? P: right said mr Stanley line up and see what you can... <i>não sei</i>
		T5.702-703	G: <i>what do you think P?</i> P: i don't know
		T7.639-641	P ok... ®stretcher®... <i>no!</i> M: you don't know? P <i>i don't know... i think it's something...</i>
12	- Dizer que não sabe mas que acha que a resposta é x.		
13	- Verbalização de estado de frustração/emoção negativa perante contradição dos pares.		
14	- Oposição/não aceitação perante		

	correção fornecida pelos colegas.		
15	- Aquiescência/aceitação perante correção fornecida pelos colegas.	T8.487-489	<p>P: what a mess! ... he had... to do... his way...</p> <p>G: he has... he has</p> <p>P: he has to do... his way...</p>
		T8.743-746	<p>P: [®] <i>né? pode-se pode-se dizer... pode-se dizer que ele aqui... [®]</i></p> <p>M: <i>[®] não!... podemos dizer que o carro se despenhou no meio da floresta[®]</i></p> <p>P: <i>é isso! por isso é que eu falei no carro!</i></p>
18	- Verbalização da situação de tensão.	T8.768-771	<p>B: <i>despenhado e não sei quê... e depois vem o... o repórter..</i></p> <p>P: <i><u>não!</u> vamos falar numa cena simples e viu na televisão o newsreporter e não sei o quê a a dizer tal tal tal...é mesmo para acabar esta x bmmmm... que é para nos desligarmos isto!...</i></p>
22	- Verbalização de estado emocional negativo.	T8.553-558	<p>P: <i>preso numa árvore</i></p> <p>G: <i>pomos suspenso</i></p> <p>M: <i>suspenso...</i></p> <p>P: <i>ou amarrado... amarrado</i></p> <p>M: <i>no ar</i></p> <p>P: <i><u>não tá a ir bem... pronto! é um erro que tem! o que é que...</u></i></p>
		T8.730-733	<p>G: { a... newsreporter... ehhe</p> <p>B: <i>ouviste? faster</i></p>

			P: <i>está! agora esta... esta parte é mais complicada! temos de... voltar a falar na avó</i>
18	- Verbalização de estado emocional positivo.		
19	- Pedido de repetição, pausa ou locução mais lenta.	T5.316-319	G: no! girls! girls P: { <u>girls?</u> M: { what? girls? G: girls
		T5.735-737	M: look! in the sentence he should have been sent off for a... foul... like that ? G: what? what? what you said? P: <u>repeat</u>
		T7.642-644	M: and loo? lu! [soletra]l..o..o.. P: <u>... what?</u> M: loo [soletra]l..o..o..
20	- Questões de clarificação de dúvidas dirigidas exclusivamente à docente. ¹⁶	T8.366-369	P: <i>uma palavrinha pequenina!professora como é que se diz <u>empr</u>star?</i> B: in english! P: <i>ui! não vai <u>diz</u>er nada?</i>

¹⁶ Serão consideradas as situações em que o aluno se dirige diretamente à professora sem que tivesse sido decidido pelo grupo que iriam pedir a ajuda docente.

			Prof.	just translations!
		T8.533-537	P:	<i>mas na nossa história era... era uma rede!</i>
			B:	he he he... he fall!
			P:	<i>temos de explicar que ele ficou pendurado na rede... como é que se diz pendurado stôra?... preciso de falar aqui para ao microfone?... como é que se diz pendurado?</i>
21	- Intervenção não solicitada. ¹⁷			
22	- Pedido de correção dirigido aos colegas.			
23	- Pedido de esclarecimento dirigido aos colegas, relativo a discurso docente.	T6.235-245	Prof.	[a falar com toda a turma] people! just pay attention to something please! you should give me the paper with the words in the first ten minutes so that you have the time to put the words into the place so don't...
			G:	<i>mete mete aí metal jaws!</i>
			B:	<i>mete sarjeta</i>
			G:	<i>mete metal jaws aí</i>
			B:	<i>mete sarjeta... [ri-se] mete sarjeta</i>
			G:	metal jaws... then the program got such
			B:	such... i need to read... read another to see...
			P:	<i>xxx temos é que entregar isto já?</i>

¹⁷ Uma vez que em contexto de aprendizagem colaborativa é difícil determinar quando se trata de uma intervenção não solicitada, escolhemos aqueles episódios em que existe um diálogo seguido entre dois elementos, e um terceiro elemento interfere na conversa.

24	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas.		G:	yeah
		T8.382-384	P:	eh... her flying car ... <i>ai temos de pôr... o a também?</i>
			M:	<i>não!</i>
			G:	<i>não... a car...</i>
24	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas.	T4.108-109	P:	<u>she was married?</u>
			B:	eh?
		T4.256-257	P:	<u>hammered?</u>
			G:	hammered? yes? ohhhh ... yes... i think so...
		T4.304-306	P:	<i>como é que é?</i>
			G:	<i>não não com h! with an h</i>
			P:	<i>ah! ok</i>
24	- Pedido de esclarecimento de dúvidas dirigido aos colegas.	T4.275-276	P:	<u>who... who was the... the lady?...</u>
			G:	mrs... eeh... mrs vanbrugh's
		T5.163-166	P:	<i>alguém consegue ler o que está no quadro? é que eu deixei os óculos em casa</i>
			G:	"five minutes for the exercise number two ... try to guess then you will listen"
		T5.264-265	P:	<u>who was donna?</u>
			G:	donna... is eh hh a girl from the eh hh the beginning of the story
		T5.316-319	G:	{no! girls! girls
			P:	

			<p>M: what? girls?</p> <p>G: girls</p>
		<p>T5.559-560</p> <p>P: [trauteia uma música] <i>então... como é que é?</i></p> <p>G: i don't know</p>	
		<p>T6.559-560</p> <p>P: <i>alguém sabe o que é isto?</i></p> <p>G: <i>empregados</i></p>	
		<p>T6.314-316</p> <p>G: and eh... <i>cinco</i> baby-sitters!</p> <p>P: <i>como é que vamos traduzir isso?</i></p> <p>B: <i>ama</i></p>	
		<p>T6.339-341</p> <p>B: <i>então é importante?</i></p> <p>G: <i>mas rica</i></p> <p>P: <i>é importante?</i></p>	
		<p>T7.915-919</p> <p>P <i>como é que?</i></p> <p>M: what?</p> <p>P { <i>how how... wrist...</i></p> <p>B: { <i>some kind of monster!!!!</i></p> <p>M: wrist?... yes!</p>	
		<p>T8.266-267</p> <p>P: <i>que é isto aqui? a recipe?</i></p> <p>M: <i>é receita... quando vês que... comes a eliminar</i></p>	
		<p>T8.266-267</p> <p>P: <i>como é que se escreve? temos de dizer rede!</i></p> <p>G: net</p> <p>B: { net</p> <p>M: { net</p>	

25	- Comentários positivos dos membros do grupo acerca da intervenção do próprio.	T5.240-242	<p>P: his face?</p> <p>M: his face?</p> <p>G: <u>ah yes... yes... very nice!</u></p>
		T5.478-481	<p>P: “she was so miserable that she could couldn’t play couldn’t play mr stanley had glared at her all the way through the match... it just wasn’t fair... why shouldn’t play football too?”</p> <p>G: <u>that’s nice</u></p>
		T6.783-784	<p>G: you are a... <u>you are very intelligent! very good story!</u></p> <p>P: thank you very nice! ... it’s my job! i’m a writer!</p>
		T8.205-208	<p>P: <i>e podemos contar uma história... dum... bacano... que tinha a avó doente... e ele precisava de ir à floresta... buscar uma uma... receita... de uma fruta mágica para a avó!</i></p> <p>M: <i>boa!</i></p>
		T8.717-723	<p>G: to... <i>como é que dizem isto?...</i></p> <p>M: ... to come home...</p> <p>G: to back?</p> <p>P: to back ...</p> <p>G: to back ..</p> <p>P: <u>to make his way home!</u></p> <p>B: <u>que estrondo!</u></p>

26	- Comentários negativos após intervenção de colegas.	T8.740-741	<p>M: [®] não! porque é que não pões que... deu na televisão[®]</p> <p>P: é que isto não tem nada a ver meu!... esta cena</p>
27	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor perante potencial desconforto de colegas.		
28	- Tentativa de chegar a consenso.	T8.751-756	<p>G: when he... when he returned... eh... when he returned home... eh... he gave... the fruit...</p> <p>P: não! tens de falar na cena... que a avó tava a ficar preocupada... vin na televisão... as notícias do do...</p> <p>G: depois falamos no resto...</p> <p>P: e entretanto ele entra pela porta e dá-lhe fruta!...</p>
29	- Não aceitar o ponto de vista dos outros	T5.582-588	<p>M: yes... well the... at the ten minutes to three?</p> <p>G: yes</p> <p>M: is the two...</p> <p>P: [trauteia] não é nada! the whistle é o apito!</p> <p>G: é?</p> <p>P: acho que sim</p> <p>M: i think the two is the last one</p>

		T8.737-741	<p>P: e deu na televisão...</p> <p>B: não percebo...esta é...</p> <p>P: <u>não!</u></p> <p>M: [®] não! porque é que não pões que... deu na televisão[®]</p> <p>P: <u>é que isto não tem nada a ver meu!... esta cena</u></p>
		T8.766-771	<p>B: não isto.... ela ela ela ela viu.... o carro ...</p> <p>G: despenbado!</p> <p>B: despenbado e não sei quê... e depois vem o... o repórter..</p> <p>P: <u>não! vamos falar numa cena simples e viu na televisão o newsreporter e não sei o quê a a dizer tal tal tal...é mesmo para acabar esta x bmmmm... que é para nos desligarmos isto!...</u></p>
		T9.456-467	<p>G: wait! wait! i have to to write! wait!</p> <p>P: ok</p> <p>B: { if you ehh have any doubts... just ask wait... wait wait!</p> <p>P: { there there was a... a boy.... ehhh... that was... doing an exam... in the class</p> <p>B: because G is writing ehheh joke of M</p> <p>G: wait!</p> <p>B: wait G is writing the ehheh... joke of M</p> <p>M: { yes! joke B! my joke... a joke</p> <p>B: it is about the... ehh M roasted</p> <p>P: posso?</p>

			B: wait! i i see G is writing very concentrated...
30	- Aquiescência/ reconhecimento por parte do(s) colega(s) do grupo que o aluno tem razão.	T5.223-228	M: ready to... G: to prepare M: prepare? G: prepare.... their sho... their shots on goal P: <u>practice?</u> G: <u>practice yeah!</u>
		T5.240-242	P: <u>his face?</u> M: his face? G: <u>ah yes... yes... very nice!</u>
		T5.674-676	G: just after half time thinks got ehhhh... troubled... perhaps P: worst G: <u>yeah... worst...</u>
		T6.709-710	P: whores! também há hore! M: <i><u>pois há</u></i>
		T8.391-394	G: with.. with... a car with a pocket... P: <i><u>tens que pôr que é um...</u></i> it's a system!... G: ...with....a... system... that includes a pocket... P: yeah
		T8.601-604	B: and he realized that... P: <i><u>não! agora temos que parar!</u></i> G: <u>yes</u>

			M: yes
		T8.732-734	P: <i>está! agora esta... esta parte é mais complicada! temos de... voltar a falar na avó</i> G: yeah
31	-Os colegas do grupo desvalorizam/ignoram opinião do aluno.	T8.355-361	P: she brought... <i>é emprestar...</i> she brought G: brought <i>é emprestar?</i> ... B: não! G: <i>acho que brought é trazer...</i> ele trouxe B: é... borrow! G: borrow? B: borrow

GRELHA EXTRA QUESTIONÁRIO – DIMENSÃO SOCIAL

INDICADORES	LINHA	TRANSCRIÇÕES
Interpelação direta de um membro específico do grupo	T5.433-434	P: <u>G!</u> M: ah!
	T9.379-380	P: <i>o que é que é para fazer G?</i> B: in english!

Chamada de atenção a um membro específico do grupo		
Tentativa de fazer com que só se fale inglês no grupo	T6.646-648	<p>G: <i>calem-se!</i></p> <p>M: shhh!</p> <p>P: <u>in portuguese</u> M! ... <i>era desta!</i></p>
Tentar que o grupo fale mais baixo		
Fazer com que o grupo não se disperse e trabalhe na tarefa que lhe foi atribuída	T9.550-551	<p>P: { podemos continuar?</p> <p>B: { G! G! turn the micro on!</p>
Gestão do tempo	T9.698	P: ...one minute late... left... one minute left

3.6 – Grelha Grupo

**GRELHA DO QUESTIONÁRIO DAS ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM: DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA**

PARA ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES

GRUPO

2	- Riso/piadas aquando de situações potencialmente causadoras de ansiedade/stress	T1.282-293	<p>B: bark could be any..... i don't know but i think it's barked</p> <p>G: barked... gazed up</p> <p>M: do you agree, P?</p> <p>G: it's eh...</p> <p>P: yeah</p> <p>M: yeah, yeah</p> <p>[risos]</p> <p>G: eh...</p> <p>P: it's not my part of the text</p> <p>M: [ri-se]</p>
		T1.265-266	<p>M: shhhhhhh..... ok, quiet</p> <p>[risos]</p>
		T1.337-341	<p>G: joanne, joana joana ou joanne?</p> <p>B: joanne</p> <p>G: joanne</p> <p>B: like this</p> <p>[risos]</p>
		T1.508-511	<p>G: t... i... c...</p> <p>B: c... e</p> <p>M: what?</p> <p>[risos]</p>

		T7.243-252	<p>G: <i>então e quais é que foram as palavras que não percebeste?</i></p> <p>B: blob</p> <p>G: lob?</p> <p>B: { blob [soletra] b..l..o..b..</p> <p>G: blob? ... blob</p> <p>M: <i>não sei</i></p> <p>G: <u>puzzle bob... bob... lob</u></p> <p>M: [ri-se]</p> <p>G: <u>puzzle bob... [ri-se]</u></p> <p>B: [ri-se]</p>
		T7.340-348	<p>M: <i>sim... [soletra] w.. r.. i.. s..t</i></p> <p>B: <i>é pulso!</i></p> <p>M: <i>quê?</i></p> <p>G: { w?</p> <p>B: [soletra] w.. r.. i.. s..t ?</p> <p>M: <i>sim!</i></p> <p>B: <i>é pulso</i></p> <p>M: <i>ah pois é!</i></p> <p>[riem-se todos]</p>
		T7.734-737	<p>B: we are... ready set</p> <p>G: ready set go?</p> <p>B: set go... one two... three set... go!</p> <p>M: [ri-se]</p>
		T7.1360-1366	<p>B: we are ehh</p> <p>M: the best group! [ri-se]</p> <p>B: yes ! again! def definitely! we are talking about sex so we are</p>

			<p>we are the best group!</p> <p>G: [ri-se]</p> <p>M: { stop! stop! aaaah!</p> <p>G: ah yes! [ri-se] that's for sure!</p>
		T8.768-773	<p>B: <i>despenhado e não sei quê... e depois vem o... o repórter..</i></p> <p>P: <i>não! vamos falar numa cena simples e viu na televisão o newsreporter e não sei o quê a a dizer tal tal tal...é mesmo para acabar esta x hmmm... que é para nos desligarmos isto!...</i></p> <p>B: <i>esta esta... linda composição!</i></p> <p>[riem-se todos]</p>
		T9.206-209	<p>B: after all.. after all i stay with...</p> <p>G: { <i>after all there was another... after all there was another</i></p> <p>M: stay with just... in one... text</p> <p>[riem-se todos]</p>

7	- Proferir frases positivas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.		
8	- Proferir frases negativas relativamente ao desempenho do grupo na globalidade ou aos seus elementos.		
43	- Alteração do tópico da conversa e/ou utilização de humor.		
42 ^a	- Tentativa de chegar a consenso.	T1.270-289	<p>M: “cried...barked”</p> <p>B: xx...it’s cried</p> <p>G: cried?</p> <p>B: barked i think that... barked i think is i don’t know if it is i don’t think... i don’t know if bark is ...</p> <p>M: the choking dog</p> <p>B: is eh... <i>ladrar</i> or is...</p> <p>G: no, perhaps is barked</p> <p>B: no, cry</p> <p>G: cry <i>é</i></p> <p>M: the dogs don’t cry!</p> <p>B: but...</p> <p>G: auuuuu</p>

			<p>B: bark could be any..... i don't know but i think it's barked</p> <p>G: barked... gazed up</p> <p>M: do you agree, P?</p> <p>G: it's eh...</p> <p>P: yeah</p> <p>M: yeah, yeah</p> <p>[risos]</p>
		T1.370-85	<p>G: at the work</p> <p>M: joanna at... at</p> <p>B: no! joanna is meeting eh... at a client in the tennis club</p> <p>G: no, no</p> <p>B: she... she i write that in my in my x</p> <p>M: shhh</p> <p>G: she was in the work</p> <p>P: and it needs to get out to go...</p> <p>B: she she was the last one... she was the last one to get out of the... the office</p> <p>G: yes</p> <p>B: but, but, but... she, she... she... worked in the other place that that that i don't remember</p> <p>G: ok</p> <p>B: my voice is very xxx</p> <p>G: she was in work and he... she... xx</p> <p>B: ok, i don't, i don't... ok</p>

		T1. 474-7	<p>M: stoke? stock!</p> <p>G: stoke not stock!</p> <p>M: ok</p> <p>G: stuck in the traffic</p>
		T2. 305-310	<p>G: one... one xxx shop xxx shop... this one... it's shop... shop steward</p> <p>M: this is xxx</p> <p>G: yes! yes! football space</p> <p>M: this is xxx</p> <p>G: ah! no... no! no! the teacher xxx</p> <p>M: ok</p>
		T3. 28-32	<p>G: so?</p> <p>M: i no! i no! write to you ...</p> <p>G: it was... it was...</p> <p>M: i write?</p> <p>G: yes! it was the champions league... the champions league</p>
		T4. 156-163	<p>G: <i>vai</i>... after he... finished</p> <p>M: done</p> <p>G: finished</p> <p>M: done</p> <p>G: or after he done it</p> <p>M: oh finished</p> <p>G: finished...</p> <p>M: finished</p>

		T4.230-233	<p>B: pull over ou...</p> <p>G: pull over não é x <i>entendes?</i></p> <p>P: is what I'm saying</p> <p>M: yes I think</p>
		T4.267-272	<p>G: <i>não poder...</i> can saw it... <i>não poder?</i>... can..</p> <p>B: can see it... see it</p> <p>P: saw it</p> <p>G: xxx</p> <p>P: see it! see it!</p> <p>B: see saw</p>
		T5.234-244	<p>M: what?</p> <p>G: his his hair was bright red?</p> <p>M: his...</p> <p>P: { or his card red card... no?</p> <p>G: no! card no</p> <p>G: because next... they say he sounded really angry like he was screaming</p> <p>P: his face?</p> <p>M: his face?</p> <p>G: ah yes... yes... very nice!</p> <p>M: because... he's angry</p> <p>G: yes!</p>
		T5.593-607	<p>G: a partida começou is the... the third</p> <p>M: is two</p> <p>G: no number te... three</p> <p>M: what?</p>

			<p>G: number three!</p> <p>M: what number three?</p> <p>P: <i>a última</i></p> <p>G: the last one</p> <p>M: is number three?</p> <p>G: yes!</p> <p>M: and number two?</p> <p>G: the whistle the whistle blew que é começou a partida</p> <p>M: yes</p> <p>G: football field { the second one is at ten minutes to three the</p> <p>M: yes... ok ok</p>
		T5.742-748	<p>G: é tackle! é foul ou tackle?</p> <p>P: shouldn't have been sent off for a foul... <i>acho que é mais fault</i></p> <p>G: because said... tack... ehhh so scott perkins who was so huge he should have been playing rugby tackled barry woodhead ... tackled... oh we're going to see when...</p> <p>M: yes</p> <p>G: when we listen</p>
		T5.749-758	<p>P: <i>ela estava a falar do terceiro passo ainda</i></p> <p>M: yes!</p> <p>P: <i>aqui em cima</i></p> <p>G: yes! it's tackled!</p> <p>P: i think is fault because... <i>ele não deveria ter sido mandado para a rua por uma falta como essa</i></p>

			<p>G: <i>não! dizia ... ele deveria ter sido mandado porque ele só apanhou um cartão amarelo</i></p> <p>P: <i>exato.. ele deveria.. exato</i></p> <p>G: <i>yeah... put fault</i></p>
		T6.123-140	<p>G: <i>to a standstill</i></p> <p>B: <i>ebb...</i></p> <p>M: <i>iria trazer?</i></p> <p>P: <i>podemos por uma...</i></p> <p>B: <i>capital</i></p> <p>P: <i>standstill aqui</i></p> <p>G: <i>pois....</i></p> <p>B: <i>capital</i></p> <p>G: <i>we've got the five words</i></p> <p>M: <i>capital</i></p> <p>G: <i>we've got the five words to... translate</i></p> <p>M: <i>trazer</i></p> <p>B: <i>pr'a capital</i></p> <p>G: <i>hem?</i></p> <p>B: <i>pr'a capital</i></p> <p>G: <i>não tem muito significado!</i></p> <p>B: <i>então mas aqui é x</i></p> <p>M: <i>the capital</i></p>
		T6.210-217	<p>B: <i>não!</i></p> <p>M: <i>{ isto aqui?</i></p> <p>G: <i>bought trouxe</i></p> <p>B: <i>comprou!</i></p> <p>G: <i>bought?</i></p>

			<p>B: bought... <i>é de buy!</i></p> <p>G: hung.... <i>comprou!</i></p> <p>B: <i>comprou um quadro... comprou um quadro</i></p>
		<p>T6.334-349</p>	<p>G: <i>família importante... importante</i></p> <p>M: <i>{ é importante?...</i></p> <p>G: <i>{ sim sim</i></p> <p>M: <i>então fica...</i></p> <p>G: <i>jean holtzer é... por quem... por quem é uma... importante xx</i></p> <p>B: <i>então é importante?</i></p> <p>G: <i>mas rica</i></p> <p>P: <i>é importante?</i></p> <p>B: <i>abastada?</i></p> <p>G: <i>abastada! é deve ser abastada!</i></p> <p>B: <i>[ri-se]xau!</i></p> <p>G: <i>não a sério deve ser</i></p> <p>B: <i>eu punha x</i></p> <p>G: <i>não mas é wealthy... não é com h é com w... deve ser abastada... é deixa estar abastada</i></p> <p>M: <i>next</i></p>
		<p>T7.50-70</p>	<p>B: u u... one person... have to read twice</p> <p>M: yes</p> <p>G: who will be that person?</p> <p>M: eh...</p> <p>B: the decision maker <i>é que...</i></p> <p>G: the decision maker</p> <p>M: <i>{ i don't know... or G... or you</i></p> <p>B!</p>

			<p>B: probably who...</p> <p>G: { read you !</p> <p>B: { who read better</p> <p>G: no no</p> <p>B: é</p> <p>G: { you read now</p> <p>B: { it's eh G</p> <p>G: you read now!</p> <p>B: why?</p> <p>G: please!</p> <p>B: why?</p> <p>G: because i'm sick!</p> <p>M: ohhh [ri-se]</p> <p>B: sick?</p>
		T7.213-222	<p>B: { in portuguese</p> <p>M: { the ti... the title?</p> <p>G: no i think we can...</p> <p>B: speak in Portuguese? i think not!</p> <p>M: i think yes!</p> <p>B: { can I...</p> <p>G: { eehhh</p> <p>B: should i ask to... the teacher?</p> <p>M: maybe</p> <p>B: teacher? ...</p>
		T7.380-392	<p>G: { lend é aterrar... não é?</p> <p>M: { lenT! com t!</p>

			<p>B: <i>com é?</i></p> <p>G: <i>com é com é e d... só que ela tá a dizer com t!</i></p> <p>M: T!</p> <p>B: <i>é... é...</i></p> <p>G: <i>passado?</i></p> <p>B: <i>aterrado</i></p> <p>G: <i>atterrou?</i></p> <p>B: <i>aterrado... aterrou...</i></p> <p>M: <i>não pode ser... pa..rou? ou...</i></p> <p>B: <i>lent</i></p> <p>M: <i>ou... porque aterrou fala no TGV e o TGV não aterra... eh...oh pera lá também... pode ser</i></p> <p>B: <i>mas ehh</i></p> <p>G: <i>não mas.. pode ser isso parar... lent</i></p> <p>B: <i>{pois... pode ser!</i></p> <p>G: <i>pode ser chegar à estação ou assim</i></p>
		T7.601-626	<p>M: <i>i i think... translate the words i... we don't know</i></p> <p>G: <i>have written?</i></p> <p>M: <i>what?</i></p> <p>B: <i>{no... we... we... already... done thi that....</i></p> <p>G: <i>we have to translate?</i></p> <p>B: <i>we already had... the tran translations!</i></p> <p>M: <i>yes i think yes</i></p> <p>B: <i>again?</i></p> <p>M: <i>yes....</i></p>

			<p>B: G... eh</p> <p>M: and</p> <p>B: the the gentle roan <i>ou o que é</i></p> <p>M: { <i>isso é gentleman!</i></p> <p>G: { <i>isso é gentleman!</i></p> <p>B: yeah... but... mine... I don't know...</p> <p>G: you have a lot of them that you don't know...</p> <p>M: i have three words... i... i don't know</p> <p>G: and the other you you... you have already ehhh... write them? in portuguese?</p> <p>M: what?</p> <p>G: eh... you said that you have... three words that you don't know...</p> <p>M: yes</p> <p>G: and the eh... the another one?</p> <p>B: { another one?</p> <p>M: { another one is... translate!</p> <p>G: ah ok! that's nice!</p>
		T7.1068-1095	<p>G: eh eh... this is the text... this is the text of the... the...</p> <p>B: the the the couple that are fired and</p> <p>G: yes!</p> <p>B: but but... he he is a chauffeur ... <i>chófer!</i> chauffer <i>ou chófer!</i> and then... one day... he he parts he part... he... i don't know how to explain... he [estala a língua] ... sees... see he put a car his car eh... in moving... before the nanny eh arrived and then the... boy? ... going to to the front going to ... throw... to the... to the... front seat... you understand?</p> <p>G: but here here said eh...</p>

			<p>B: the minor? the minor?</p> <p>G: three... three minor...</p> <p>B: three?</p> <p>G: three! minor accidents... incidents!</p> <p>B: one is iii is that! ... the second one is the missis davidson i think... eh... [estala a língua] she... shhh she hmmm... let eh ... [estala a língua]</p> <p>G: water?...</p> <p>B: ...[®]entornar?[®]</p> <p>M: eh ...</p> <p>B: she let</p> <p>G: drop water?</p> <p>B: { she dropped the... the... water <i>ou qualquer coisa</i></p> <p>G: { or wine!</p> <p>B: hem?</p> <p>G: isn't wine?</p> <p>M: { wine?</p> <p>B: { no... this is... this is... this is</p> <p>the third!</p> <p>G: the</p> <p>third!</p> <p>M: the third... yes</p>
		T7.1096-1103	<p>B: the first one...</p> <p>G: ok!</p> <p>B: is the kid that going into... into... the... front seat! he's thrown</p> <p>G: the first one?</p> <p>M: yes</p>

			<p>B: do you understand?</p> <p>G: yeah... the first one?</p> <p>B: the kid is thrown... to the front seat...</p>
		T8.539-555	<p>B: suspenseful!</p> <p>M: suspense... suspensful</p> <p>B: put suspenseful...</p> <p>M: no!</p> <p>B: no! suspensful is a movie!</p> <p>M: yes! eh ...</p> <p>G: he get suspensful</p> <p>M: stay in the air</p> <p>B: yes... suspensful... he stayed in in...</p> <p>G: { he get a net... he get... in a... net... a net... ehhh }</p> <p>M: stay in the air</p> <p>P: <i>querias amarrado?</i></p> <p>M: stay in the air... <i>preso numa árvore!....</i></p> <p>G: net</p> <p>P: <i>preso numa árvore</i></p> <p>G: <i>pomos suspenso</i></p> <p>M: <i>suspenso...</i></p>

GRELHA EXTRA QUESTIONÁRIO – DIMENSÃO SOCIAL

INDICADORES	LINHA	
-------------	-------	--

		TRANSCRIÇÕES	
Solicitação directa de intervenção de um membro específico do grupo			
Incentivo a que um membro específico do grupo participe			
Tentativa de fazer com que só se fale português no grupo			
Tentar que o grupo fale mais baixo			
Fazer com que o grupo não se disperse e trabalhe na tarefa que lhe foi atribuída			
Gestão do tempo			
Diálogo harmónico entre todos os elementos do grupo ¹⁸	T1.183-9	M:	why did ... she take.... dog... doctor
		G:	“couldn’t breathe properly”
		B:	yes
		P:	yes, this is
		B:	yes, it’s the second
		G:	the second one
		M:	the second ... the second one
	T4.189-208	G:	<i>pronto já fizeste</i>
		P:	<i>passa a outro</i> the story
		M:	yes... wait.... but eehhh

¹⁸ Indicador apenas presente na grelha do GRUPO.

		<p>G: but what?</p> <p>B: the the</p> <p>M: no!!</p> <p>B: { he he</p> <p>M: no because</p> <p>G: so so he realized that...</p> <p>B: that the carpet</p> <p>M: because</p> <p>B: the carpet does not eehhhhh</p> <p>P: i think the no</p> <p>M: but... but</p> <p>G: and then then he realized</p> <p>P: that...</p> <p>G: he realized that that the cigarettes packet are under the</p> <p>B: he found that the cigarettes are under the carpet</p> <p>M: but... don't but...</p> <p>G: but he want.....</p>
	T8.586-600	<p>P: { when when</p> <p>B: when when you going... to put this?</p> <p>P: when he saw</p> <p>G: now!</p> <p>P: then he saw</p> <p>M: a little house</p> <p>P: two little eyes...</p> <p>M: in the open</p> <p>G: then he... eh... saw... a... little house... with</p>

		<p>a... window house</p> <p>P: <i>tinhas atrás...</i> a little house</p> <p>B: a little hou... house with... his... eh... his... window</p> <p>P: with a... wizard!</p> <p>B: in the window</p> <p>G: with a wizard in window... in... the... looking at him?</p> <p>P: looking at him...</p>
Co-construção de sentido efetuada pelos elementos do grupo ¹⁹	T1.488-95	<p>G: then she left her car but she left her car and go walking she left her car...</p> <p>M: the traffic</p> <p>G: in the traffic and and she left the car and</p> <p>P: and go home and</p> <p>B: by walking</p> <p>G: and go home by walking for the coma... the coma, no... eh... dot..... eh when</p>
	T1.458-470	<p>G: she was late...</p> <p>B: x</p> <p>P: but then she and after the club she go</p>

¹⁹ Indicador apenas presente na grelha do GRUPO.

		<p>.....</p> <p>M: and?</p> <p>P: walking</p> <p>B: i don't... that part i don't...</p> <p>M: late</p> <p>G: she was late..... and she get..... no she got she got stoke stoke stoke with eh with</p> <p>M: stoke? stock!</p> <p>G: stoke not stock!</p> <p>M: ok</p> <p>G: stuck in the traffic</p>
	T4.164-176	<p>G: his work... he want... he wants... he wants to... to smoke a cigarette</p> <p>P: xxx</p> <p>M: smoke?</p> <p>G: smoke a cigarette</p> <p>M: ci...garrete...but... no...</p> <p>B: then eh eh write... something about....</p> <p>M: but don't..... don't... find the... <i>pá</i>...the xx</p> <p>G: <i>diŋ</i></p> <p>M: no one knows</p> <p>G: packet packet</p> <p>P: cigarette packet?</p> <p>G: yes... the cigarette packet</p> <p>M: packet ui packet pa... cket</p>
	T4.181-188	<p>B: because the cigarettes the eehhh didn't eehh don't ehhh down</p>

		<p>G: { down no</p> <p>M: in no eh</p> <p>B: between the floor and the carpet</p> <p>G: between the floor and the carpet</p> <p>M: unde...?</p> <p>G: under?</p> <p>M: under yes it's under.... eehhh</p>
	T4.219-229	<p>G: <i>tu puseste</i> under the carpet.... <i>e depois?</i></p> <p>B: { then he pulled</p> <p>G: but he but he</p> <p>B: pulled... he jumped over over it</p> <p>P: noooo... then he took a block of wood in the hand</p> <p>B: <i>não eu eu nãoi</i> think he pulled</p> <p>G: pulled? pulled nooooo</p> <p>B: <i>saltar em cima dele</i></p> <p>M: yes</p> <p>G: jump</p> <p>M: jump jump</p>
	T6.106-112	<p>G: <i>para o seu país tinha chegado só que é ao contrário!... então ele</i></p> <p>B: <i>so ele... planeou... então ele planeou</i></p> <p>M: <i>então...</i></p> <p>P: <i>ele organizou um evento</i></p> <p>B: <i>planeou organizou um evento... no qual</i></p> <p>G: <i>iria</i></p>

		B: <i>iria trazer a capital</i>
	T6.530-555	<p>G: joint! joint! while travelling on france super speed train... mr ex...dropped his wallet into the metal jaws of the toilet... then he press...</p> <p>P: he tried to...</p> <p>G: pressed the the... emergency button to stop the train and he</p> <p>M: he... he</p> <p>P: he try to get ehh</p> <p>G: { <i>não</i></p> <p>M: no first... first he tried</p> <p>G: no but he he dropped the... the wallet... into the jaw... into the jaws... so his wallet don't pass...</p> <p>B: { then he</p> <p>G: then he</p> <p>P: he go get it</p> <p>M: <i>então... não...</i> { then he try</p> <p>B: get out</p> <p>G: he try to... get it</p> <p>P: he tried to get it... get it... and then... he get hand...</p> <p>G: [ri-se] he tried to get... get it and he had... no! his hand...</p> <p>M: [ri-se] and... and your hand... stay...</p> <p>G: stuck... stuck in the metal?... jaw?</p>
	T7.702-718	<p>G: just the... that ehh who have the the paint? the...</p> <p>B: { ah yeah!</p>

		<p>G: it's it's boring!... it's a boring story!</p> <p>B: it's a... four... yon four... young... years old</p> <p>G: yes</p> <p>B: it's a boy... that had had four years... had a paint... had painted ehh</p> <p>G: carly johnson! ... carly johnson had painted</p> <p>B: yes!</p> <p>M: yes</p> <p>B: and... one of the judges... of on of one contest... had had buy... ehh buy the...</p> <p>G: that... {that paint?</p> <p>B: {his painted</p> <p>M: his painting</p> <p>G: yeah</p> <p>B: i think... i think is is</p> <p>G: ok [suspira]</p>
	17.891-914	<p>G: so... take it easy... when...</p> <p>B: something {then he pull over the... emergency... button or</p> <p>M: yes</p> <p>B: and... they have to...</p> <p>M: stop the the trai the train</p> <p>B: stop the train and they had to... with the cut cut... the steel?</p> <p>M: yes cut the... the metal... the metal jaws for the</p> <p>G: {so... ehhhhhh</p> <p>B: {metal cutters or something... something that cuts the steel... the metal</p>

		<p>G: when monsieur ex tried to reach his wallet he get stucked?</p> <p>M: yes! your wrist stuck in the...</p> <p>G: he <i>quê?</i> he what?...</p> <p>B: ...ehhn?</p> <p>M: the the... your wrist...</p> <p>B: <i>quando ele... quando ele tava dentro do coiso não conseguia tirar o... a mão do... pulso</i></p> <p>M: <i>o pulso...ficou com o pulso preso!</i> in the... [ri-se]</p> <p>P in the metal jaws</p> <p>M: { in the metal</p> <p>G: he get stucked</p> <p>M: ok! it's ok!</p>
	17.915-928	<p>P como é que?</p> <p>M: what?</p> <p>P { how how... wrist....</p> <p>B: { <u>some kind of monster!!!!</u></p> <p>M: wrist?... yes!</p> <p>G: and he can't take off</p> <p>B: his hand</p> <p>G: take off ... { his hand</p> <p>B: barbosa!... some kind of monster! [a falar para fora do grupo]</p> <p>G: and from who who?</p> <p>B: from who?</p> <p>G: from who no! from...he can't take his hand? from... the...</p> <p>B: { from the metal jaws</p>

		M:	the metal jaws!
	T7 .1142-1154	M: G: B: G: M: B: G: M: B: M:	this is the last one? yes... he he robbed the bank with a... a transparent mask... eh[h[ri-se] and and with his car...o who which has a... a... a... how can i say aaaaa.... ...i i can't hel help you... because i don't know the story! the plate... the eh[h... <i>pequeno!</i> <i>como é que se diz pequeno?</i> 1... iiiitt small! small... a small template...with aaaa <i>matrícula!</i> ®template® in the car! and the other one eh[h... he sss... after he robbed the the bank he stop... in aaaa...on a bakery? to buy... some baguettes yes yes i remember that! i remember... i remember the baguette! yes! i remember too
	T8 .415-423	G: M: B: M: G: M: P: G: P:	forest! in the ... very intense... very intense a very intense intense forest in the... or... or in the danger... forest... in the... danger! danger! darkness forest and darkness forest yeah

	T8.609-615	<p>G: the wizard which ha... has a... hunchback... came outside the...</p> <p>B: and and he...</p> <p>P: when he came outside the house he... he saw... { that that he had a... big hunchback... and... <i>trazia com ele uma...</i></p> <p>G: hunchback that had... that have magical powers</p> <p>P: yes....</p>
	T8.616-628	<p>G: looking at him.... eh... she</p> <p>M: and</p> <p>P: { <i>depois</i> he feel sorry and... <i>deu-lhe...</i></p> <p>M: <i>tipo... eh... depois....then... em vez da avó estar a</i></p> <p>G: in the window... eh... ten minutes... ten minutes... passed....ok! eh... the wizard....</p> <p>M: the wizard...</p> <p>G: came outside</p> <p>P: house... with a very...</p> <p>G: the... house</p> <p>P: macho... eh... scary.... scary face... with a scary face... outside the house with a scary face...</p> <p>G: with a scary face...</p>
	T8.706-716	<p>B: to pass... by the wolves</p> <p>M: <i>para ...chegar a casa... rapidamente e sem problemas</i></p> <p>P: safely { to... to make his way.... his way home....</p> <p>B: safely</p> <p>G: to ...</p> <p>M: { faster and</p>

		<p>P: to to pass... to</p> <p>G: to get his home</p> <p>B: { his his eh safety</p> <p>M: { faster... faster ... faster</p> <p>P: <i>em em segurança!</i></p>